

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE DE DEUX ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AYANT UN
TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-EVE BOISVERT-HAMELIN

NOVEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les deux participants à cette recherche. Tous deux ont donné temps et énergie à ce projet qui n'aurait pu avoir lieu sans leur contribution. À travers le temps passé ensemble, j'ai eu la chance d'apprendre à connaître ces deux personnes qui m'ont permis d'entrer dans leur vie et qui ont accepté d'embarquer dans mon projet malgré toutes les questions et les doutes qu'il a soulevés chez eux.

Je voudrais également remercier Delphine Odier-Guedj, ma directrice. Je veux la remercier pour sa générosité et sa disponibilité durant les deux dernières années. Elle m'a permis d'explorer de nouvelles idées, de nouvelles manières de connaître, elle m'a guidée et suivi à travers toutes mes inquiétudes pour m'amener à mener une recherche dont je suis fière. Elle restera pour moi un modèle à suivre. Je voudrais aussi remercier Céline Chatenoud, Jean Horvais et Catherine Turcotte, professeurs à l'UQAM, pour leurs précieux commentaires et conseils.

Pour finir, je voudrais remercier ma famille et mes amis qui m'ont aidée en me supportant dans cette démarche à commencer par Alexandre qui partage ma vie; les personnes qui ont pris le temps de lire des parties de mon mémoire pour me conseiller, Caro, Stef, Marie-Josée, Lyne; Véronique, pour les longues heures de travail ensemble; ainsi que tous les autres qui m'ont permis de relaxer et de me changer les idées durant cette dernière année.



TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	XIII
RÉSUME	XV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'INCLUSION OU LA PRISE EN COMPTE DES SUJETS.	6
1.2 VERS LE CÉGEP ET L'UNIVERSITÉ.	7
1.3 LES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE DES PERSONNES AYANT UN TSA	8
1.4 PROBLÈME, QUESTIONS DE RECHERCHE	14
1.4.1 <i>Problème de recherche</i>	14
1.4.2 <i>Question de recherche</i>	14
1.5 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE	14
CHAPITRE II	17
2. CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 L'ÉCRITURE	19
2.1.1 <i>Une définition</i>	20
2.1.2 <i>L'écriture comme processus transactionnel</i>	22
2.1.3 <i>L'écriture comme processus individuel-environnemental de la psychologie cognitive</i>	25
2.1.4 <i>Activité et Action</i>	27
2.1.4.1 L'activité selon l'ergonomie de langue française.....	28
2.1.4.2 L'action située.....	29

2.1.4.3	La théorie de l'action.....	29
2.1.4.4	L'écriture : une activité qui se manifeste à travers l'action.....	30
2.2	LE SCRIPTEUR.....	32
2.2.1	<i>L'acteur.....</i>	32
2.2.2	<i>La personne ayant un TSA</i>	34
2.2.3	<i>Importance de donner la parole aux personnes ayant un TSA.....</i>	36
2.3	RAPPORT À, RAPPORT AU SAVOIR ET RAPPORT À L'ÉCRITURE.....	38
2.3.1	<i>Rapport à et rapport au savoir.....</i>	38
2.3.2	<i>Rapport à l'écriture.....</i>	41
2.3.3	<i>Différentes manières de témoigner du rapport à l'écriture</i>	43
2.3.3.1	Méthodes pour observer les difficultés en écriture	43
2.3.3.2	La place de la parole dans l'analyse de l'activité.....	46
2.4	SYNTHÈSE ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	46
CHAPITRE III.....		49
MÉTHODOLOGIE		49
3.1	ÉPISTÉMOLOGIES	49
3.1.1	<i>Une posture ethnographique.....</i>	50
3.1.2	<i>Ergonomie de langue française.....</i>	51
3.2	LE PLAN DE RECHERCHE	53
3.2.1	<i>La stratégie de recherche.....</i>	53
3.2.2	<i>Participant</i>	54
3.2.3	<i>Collecte de données</i>	54
3.2.4	<i>Analyse des données.....</i>	56
3.3	CONCLUSION	57
CHAPITRE 4.....		59
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		59
4.1	JULIE.....	59
4.1.1	<i>Récit de ses pratiques d'écriture</i>	64
4.1.2	<i>Pratiques multiples</i>	66
4.1.3	<i>Privation de la parole : la communication avec les autres.....</i>	69

4.1.4	<i>Compréhension des autres et du monde : communication avec soi-même.....</i>	72
4.1.4.1	Différentes pratiques pour apprivoiser l'expérience	73
4.1.5	<i>Lien avec les processus impliqués lors de l'écriture.....</i>	78
4.1.5.1	Le contexte social de production : le lecteur	78
4.1.5.2	Point de départ de l'écriture.....	81
4.1.5.3	Planification et mise en texte	82
4.1.5.4	Réécriture.....	85
4.1.6	<i>Le rapport à l'écriture pour Julie.....</i>	86
4.2	ANTOINE.....	86
4.2.1	<i>Pratiques d'écriture</i>	90
4.2.1.1	À la maison : textes historiques, de réflexions, d'actualité	92
4.2.1.2	Au travail : les dossiers, les listes, textes sur des évènements.....	94
4.2.1.3	À l'école : rédaction des travaux et examens.....	95
4.2.2	<i>L'écriture pour évacuer.....</i>	96
4.2.3	<i>L'écriture comme trace</i>	98
4.2.3.1	Trace pour les autres.....	98
4.2.3.2	Trace pour soi.....	99
4.2.4	<i>La place des autres dans l'écriture.....</i>	102
4.2.5	<i>Liens avec les processus impliqués lors de l'écriture</i>	104
4.2.5.1	Contexte de production.....	104
4.2.5.2	Mise en texte.....	105
4.2.5.3	Réécriture	107
4.2.6	<i>Le rapport à l'écriture pour Antoine.....</i>	109
4.3	SYNTHÈSE.....	110
	CHAPITRE V	113
	DISCUSSION.....	113
5.1	ÉCRITURE ET INCLUSION	113
5.1.1	<i>Collaboration.....</i>	114
5.1.2	<i>Communication et interaction.....</i>	115
5.1.3	<i>L'expérience de Julie et Antoine.....</i>	116
5.2	LA PLACE DE L'ÉCOLE.....	118
5.3	LE RAPPORT À L'ÉCRITURE COMME RAPPORT À.....	120

5.4 DONNER LA PAROLE POUR MIEUX CONNAÎTRE LES DIFFICULTÉS	122
CONCLUSION	125
APPENDICE A.....	129
BIBLIOGRAPHIE DE TEXTES ÉCRITS PAR DES PERSONNES AYANT UN TSA	129
APPENDICE B.....	137
TABLEAU EVA.....	137
APPENDICE C	139
LES TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME : DÉFINITION	139
APPENDICE D.....	147
DESCRIPTION DES RENCONTRES AVEC LES DEUX PARTICIPANTS	147
RÉFÉRENCES	153

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
Figure 2.1 Processus de production du handicap	17
Figure 2.2 Continuum efférent – esthétique de la lecture et de l'écriture	23
Figure 2.3 Vue générale du modèle de processus d'écriture	25

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
Tableau 4.1 Tableau synthèse des rencontres avec Julie	59-60
Tableau 4.2 Tableau synthèse des rencontres avec Antoine	85-86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
DSM	Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders
ÉHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
TED	Trouble envahissant du développement
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TSASDI	Trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle

RÉSUMÉ

L'objet de cette recherche est le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Compte tenu du paradigme d'inclusion qui prévaut actuellement un peu partout dans le monde, un nombre de plus en plus élevé d'élèves ayant un TSA sont maintenant inclus dans les classes ordinaires, ce qui leur donne l'opportunité d'une plus grande participation sociale. Toutefois, les difficultés en écriture à l'école pourraient mettre en jeu cette participation compte tenu de l'importance que l'écriture prend au quotidien, à l'école et au travail. C'est ainsi que j'ai commencé à me questionner sur le rapport à l'écriture des personnes qui ont un TSA, car il est clair, pour moi, qu'il y a plus dans l'écriture qu'une simple compétence à rédiger.

Cette recherche vise à apporter un nouvel éclairage à ce sujet en donnant la parole à celui qui écrit. Pour tenir compte de la complexité de la communication et de l'interaction, mais aussi de la perception du monde des personnes ayant un TSA, j'ai choisi d'utiliser une méthodologie de recherche qui relève de l'ethnographie et de l'ergonomie française dans lesquelles on laisse cours aux paroles.

Les discussions que j'ai eues avec les deux participants m'ont permis de constater que leur rapport à l'écriture ne se compose pas seulement de l'activité présente, il se compose de toutes les expériences passées, qui expliquent les multiples pratiques d'écriture qu'ils ont actuellement. De plus, j'ai aussi pu témoigner de différentes fonctions que prend l'écriture dans leur vie. Pour l'une, l'écriture est un moyen de communiquer avec les autres et elle-même pour mieux comprendre l'expérience. Pour l'autre, elle est un moyen d'évacuer ce qu'il a dans la tête et de garder une trace de sa vie, pour lui-même et les autres. De surcroît, j'ai pu constater que leur rapport à l'écriture singulier entraîne des processus d'écriture singuliers aussi.

Ces résultats m'ont amenée à remettre en question les difficultés que j'ai pu constater à l'école et qui sont recensées dans les recherches. En effet, vu la grande appropriation de l'écriture que l'on constate chez les deux participants, il y a lieu de se questionner sur la manière d'enseigner à partir d'une norme plutôt qu'à partir des pratiques des élèves.

Mots-clés : Éducation, autisme, TSA, écriture, ergonomie française, ethnographie.

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante en adaptation scolaire pendant cinq ans dans un milieu inclusif, j'ai¹ pu observer dans quel contexte évoluent les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA). Effectivement, au Québec, depuis plus de 15 ans, la politique de l'adaptation scolaire a permis l'arrivée des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles secondaires. Toutefois, cette expérience m'a permis de constater que, malgré la bonne volonté des acteurs du milieu de l'éducation, les mesures mises en place, la formation des enseignants qui accueillent ces élèves et la flexibilité des modes d'évaluations sont souvent insuffisantes pour permettre la réussite de ces élèves. En écriture, plus particulièrement, les enseignants étaient impuissants devant les difficultés de leurs élèves qui se manifestent principalement par des feuilles blanches devant lesquels les élèves peuvent rester pendant des heures sans écrire le moindre mot.

Les difficultés sont d'autant plus inquiétantes que peu de recherches ont été faites sur les interventions qui pourraient être efficaces pour les élèves ayant un TSA et moins encore pour les élèves ayant un TSA sans déficience intellectuelle (TSASDI). Ces élèves devraient être en mesure de suivre le programme régulier, mais il semble que les approches pédagogiques proposées et la rapidité du rythme d'enseignement en classe ne leur permettent pas toujours d'atteindre leur plein potentiel.

Ces différents constats ont alimenté ma volonté de regarder au-delà du trouble, pour que les jeunes puissent parler eux-mêmes de leur difficulté. Or, ayant déjà tenté de prendre le temps de comprendre leurs difficultés avec les élèves sans succès et sachant que l'interaction sociale

¹ L'utilisation du « je » dans ce texte relève d'un choix narratif pour faciliter la lecture (Olivier de Sardan, 2000).

pose des difficultés pour eux, demander aux jeunes de faire une autoanalyse de leurs difficultés m'a semblé difficilement réalisable avec le temps et les moyens à ma disposition. Pourtant, j'avais toujours la volonté de considérer leur parole pour comprendre ces difficultés connaissant la singularité de leur point de vue.

Ainsi, la problématique de cette recherche ayant émergé d'observations faites dans une école secondaire, mon questionnement portait plus spécifiquement sur les personnes du niveau 1² dans le TSA (APA, 2013). Ces personnes ont donc un haut niveau de fonctionnement et un besoin de soutien moins notable au niveau des sphères de l'interaction et de la communication sociales, quoique toujours essentiel puisque ces sphères restent atteintes, malgré un quotient intellectuel et des capacités verbales normales.

Vis-à-vis de ce trouble qui touche les interactions sociales, j'avais la volonté d'aller au-delà des difficultés en écriture pour savoir si l'écriture participait à rendre plus difficile l'accès à l'autre ou non étant donné la place que prend l'écriture dans les relations au quotidien. Aussi bien à l'école, au travers des différents apprentissages qui ont cours dans la classe (prise de notes, exercices, examens, etc.), et au travail, qu'au quotidien, elle est essentielle pour briser l'isolement. En effet, pour la socialisation, l'écriture est maintenant un levier crucial dans la mesure où c'est un de nos principaux modes de communication. Que ce soit entre amis, avec la famille, les employeurs ou les collègues, il est habituel de communiquer par courriels ou par messages textes. De même, les écrits personnels (journaux ou autobiographie) sont des moyens pour rompre l'isolement et permettent de faire comprendre sa différence aux autres.

Aussi, afin de faciliter la possibilité d'avoir accès aux récits sur l'écriture, et au rapport à l'écriture, de personnes ayant un TSA, je me suis tournée vers des personnes plus âgées, au

² Selon le DSM-5 (APA, 2013), on peut diviser le niveau de sévérité dans le trouble du spectre de l'autisme en trois niveaux. Au niveau 1, la personne requiert du soutien pour amorcer des interactions et pour donner une réponse appropriée lorsque les autres l'approchent. Elle peut sembler avoir moins d'intérêt pour les interactions sociales. Elle démontre de l'inflexibilité qui peut l'amener à avoir des difficultés dans un ou plusieurs contextes. Elle a de la difficulté à changer d'activité. Des problèmes au niveau de l'organisation et de la planification réduisent son autonomie.

niveau universitaire, en choisissant une méthodologie qui me permet de m'interroger sur le rapport à l'écriture.

Si j'ai amorcé cette recherche avec l'impression claire que l'écriture est davantage qu'une simple mise en texte de la pensée, l'observation des participants alors qu'ils écrivaient ainsi que les discussions que j'ai eues avec ces derniers m'ont amenée à remettre en question ce que je connaissais de l'écriture et des raisons pour lesquelles les gens écrivent. Cette recherche m'a permis d'appréhender l'écriture dans toute la complexité ainsi que les intentions et les actions que cette activité suppose pour ses acteurs.

Le premier chapitre sera consacré à préciser la problématique de l'écriture chez les personnes ayant un trouble envahissant du développement. Dans le deuxième chapitre, les concepts principaux utilisés dans cette recherche seront définis, soit l'écriture, le scripteur et le rapport à l'écriture. Le troisième chapitre portera sur la méthodologie que j'utiliserai pour témoigner du rapport à l'écriture singulier de deux personnes ayant un TSASDI. Dans le quatrième chapitre, je présenterai les études de cas des deux participants à cette recherche en faisant l'analyse des résultats. Puis, le cinquième chapitre portera sur les éléments de discussion. Je terminerai avec une conclusion comprenant les limites et les perspectives de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les différents témoignages de personnes ayant un TSA ainsi que le contact avec des personnes qui vivent avec ce trouble permettent de réaliser qu'ils ont une perception du monde qui est différente de la nôtre. Jim Sinclair (1992), ayant lui-même un TSA, décrit ainsi l'autisme :

[...] être autiste ne signifie pas être inhumain. Cela signifie être étranger. Cela signifie que ce qui est normal pour les autres ne l'est pas pour moi et ce qui est normal pour moi ne l'est pas pour les autres. À certains égards, je suis très mal équipé pour survivre dans ce monde, comme un extra-terrestre échoué sur la terre sans manuel d'orientation³. (p. 302)

De son côté, Donna Williams (1996), ayant aussi un TSA, explique sa perception de la réalité :

[...] Depuis toujours, l'autisme m'avait enfermée dans une cage. L'autisme avait précédé la pensée; mes premières pensées se limitèrent donc à des répétitions automatiques de celles d'autrui. L'autisme avait précédé le son, mes premiers mots furent l'absurde écho de conversations entendues. L'autisme avait précédé les mots; quatre-vingt-quinze pour cent de mon répertoire verbal se composait d'une accumulation de clichés et de définitions lexicographiques textuelles. [...] Rien n'était relié au moi. À défaut de la moindre fondation d'un moi, j'étais semblable à un sujet sous hypnose, totalement ouverte à une programmation ou une reprogrammation, sans question ni identification

³ Traduction de Chamak, 2005, p. 19.

personnelle. J'étais dans un état d'aliénation totale. L'autisme, pour moi, c'était cela. (p. 11-12)

Cet extrait autobiographique permet d'appréhender les différences dans l'activité langagière chez Donna Williams. Plusieurs auteurs ayant un TSA soulignent eux-mêmes que leurs sens, leurs sensations, leur manière de percevoir ce qui les entoure, que ce soit les sons, les objets ou les personnes, est d'un ordre différent de ce qui est communément admis (Motttron, 2006).

Sachant cela, je me suis demandé ce qu'il en est du langage écrit qui est une activité langagière avant tout sociale; envers les autres et envers soi-même. Comment les personnes ayant un TSA perçoivent-elles l'écriture ?

Il semble d'autant plus important de se poser cette question, lorsque l'on sait que les politiques éducatives vont dans le sens de l'inclusion scolaire ce qui veut dire que l'on se focalise sur la personne et sur ses besoins spécifiques. Par ailleurs, les possibilités de scolarisation offertes grâce à ce modèle amènent une plus grande accessibilité aux études de cycle supérieur où l'écriture prend une place de plus en plus conséquente.

1.1 L'inclusion ou la prise en compte des sujets.

L'inclusion est en effet la prise « en considération (de) la diversité des besoins de tous les élèves et [...] (la reconnaissance de) cette diversité comme une richesse pour la communauté scolaire » (MELS, 2010, p. 8). En d'autres mots, on ne cherche pas à changer l'élève pour qu'il puisse s'adapter au système existant, on cherche à prendre en considération les différences de chacun pour que tous aient une place dans le système ordinaire. On confond souvent l'inclusion avec l'intégration qui est la « situation d'un élève pour lequel il a été décidé d'organiser les services éducatifs en classe ordinaire pour au moins la moitié du temps d'enseignement » (MELS, 2010, p. 9). En quelque sorte, l'intégration est l'acceptation à l'école d'enfants que l'on considère comme ayant besoin d'une éducation ségréguée alors que

L'inclusion sous-tend l'idée que tous les enfants ont le droit de fréquenter l'école ordinaire (Plaisance *et al.*, 2007). L'inclusion implique alors que l'on modifie l'école pour que tous les enfants y aient une place en tenant compte de la diversité (Plaisance *et al.*, 2007).

Si quelques chercheurs (Ferraioli et Harris, 2011 ; Mesibov et Shea, 1996) font remarquer que pour l'instant l'inclusion est plutôt une position philosophique ou politique puisque peu de recherches ont été faites à ce jour démontrant les impacts scolaires et sociaux de ces pratiques, d'autres recherches démontrent de réels bénéfices. Par exemple, Bang et Lamb (1996) ont fait une étude pour connaître l'opinion des parents et des enseignants de sept enfants sur l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires ainsi que d'observations de l'interaction des jeunes à l'école et des modes d'enseignement. Il en ressort que l'inclusion dans une classe ordinaire permet aux jeunes ayant des besoins particuliers d'avoir plus d'interactions avec les élèves ordinaires, mais aussi avec les membres de leur famille et le voisinage. Les parents remarquent qu'il est plus facile de sortir en public avec leur jeune et ils notent une diminution des comportements inadéquats. À ce titre, il me semble important de trouver des aménagements pédagogiques qui permettent aux élèves d'être scolarisés le plus longtemps possible selon ce modèle.

1.2 Vers le cégep et l'université.

Au niveau postsecondaire, l'augmentation des personnes ayant un TSA est marquée. Les rapports les plus récents soulignent une augmentation de plus de 100 % en quelques années des personnes ayant un TSA qui fréquentent les CÉGEPS et les universités (Alcorn MacKay, 2010 ; FQA, 2013). Une étude de Camarena et Sarigiani (2009) conduite auprès de 21 adolescents ayant un TSA et de leurs parents explique d'ailleurs que la réussite postsecondaire est un objectif pour beaucoup d'entre eux, mais qu'ils envisagent plusieurs obstacles, scolaires ou non, à cette réussite. Au niveau des obstacles scolaires, les résultats de cette étude démontrent que les jeunes et leurs parents s'inquiètent particulièrement de la

charge de travail en lien avec le programme et des capacités scolaires du jeune, entre autres en écriture. Quelques recherches traitent plus spécifiquement de ces difficultés en écriture et des moyens pour pallier les problèmes qui surgissent dans son apprentissage chez les personnes ayant un TSA (Entre autres Asaro, 2008 ; Asaro-Saddler et Saddler, 2010 ; Chavkin, 2008 ; Delano, 2007 ; Griswold *et al.*, 2002 ; Mayes et Calhoun, 2003a, 2003b, 2006, 2007, 2008). Pourtant, aucune de ces recherches ne tient compte de la perception et des représentations qui peuvent être différentes chez ces personnes.

1.3 Les difficultés en écriture des personnes ayant un TSA

Compte tenu de la grande importance que l'écriture revêt et comme plusieurs des auteurs recensés, j'ai commencé par m'intéresser aux difficultés qu'elle pose. Bien que mon propos ne porte pas spécifiquement sur l'écriture scolaire des personnes ayant un TSA, les observations préalables à cette recherche ont été faites dans une école secondaire. Par ailleurs, l'ensemble des écrits trouvés sur le sujet porte sur les écrits scolaires et les recherches recensant des moyens d'intervention sont essentiellement de nature pédagogique. C'est pourquoi seules les difficultés à écrire qui sont en lien avec l'école seront évoquées.

Dans ma pratique en milieu scolaire, j'ai pu remarquer que les difficultés des élèves ayant un TSA peuvent être très différentes et peuvent se situer à tous les niveaux du processus d'écriture⁴. Ainsi, au niveau du contexte de production, les élèves peuvent avoir de la difficulté à savoir ce que l'enseignant attend d'eux et l'environnement physique peut poser problème puisque certains d'entre eux ont des difficultés au niveau de la calligraphie ou des difficultés au niveau sensoriel qui rendent la classe hostile (certains n'arrivent pas à supporter les néons, le bruit, les mouvements, des odeurs, etc., ce qui les empêche de se concentrer). Au niveau de l'individu, la mobilisation des processus cognitifs peut poser problème. En effet, pour l'un la difficulté se situe au niveau de la génération d'idées, pour l'autre ce sera au

⁴ Voir le modèle de Hayes (1995) à la page 35.

niveau de la structure d'un texte. Certains auront de la difficulté à ajouter des détails ou à mettre leurs idées sur papier. D'autres planifient rarement leurs textes et les révisent peu. Pour ce qui est des connaissances antérieures, il est ardu pour plusieurs de mobiliser leurs connaissances sur un sujet qui les intéresse plus ou moins. Raconter quelque chose qu'ils n'ont pas vécu ou vu pose parfois aussi problème. Ils ont aussi souvent des oublis au niveau des règles de base comme de mettre une majuscule en début de phrase et un point à la fin de phrase. Par ailleurs, certains évitent carrément l'écriture en l'utilisant uniquement lorsque les opérations mentales deviennent trop longues ou compliquées pour être faites de tête.

En ce qui concerne les écrits sur le sujet, dès l'apparition d'articles sur le syndrome d'Asperger, Hans Asperger remarquait que ces enfants échouaient en mathématiques, en lecture et en écriture (Asperger, H., 1944/1991 dans Griswold *et al.*, 2002). Les études que j'ai trouvées sur le sujet peuvent être regroupées en trois catégories : celles qui portent sur les profils scolaires des élèves ayant un TSA, celles qui s'intéressent plutôt aux caractéristiques de leurs écrits et une qui porte sur la personne ayant un TSA en situation d'écriture.

Quelques auteurs ont tenté de dresser un portrait du profil scolaire des élèves ayant un TSA de haut niveau. C'est ce qu'ont fait Griswold et ses collaborateurs (2002) avec une étude dans laquelle ils se sont appliqués à identifier les caractéristiques scolaires des jeunes ayant un syndrome d'Asperger. Cette étude a été faite auprès de vingt et un enfants et adolescents. Les chercheurs leur ont fait passer une série de tests standardisés pour connaître leur capacité dans tous les domaines scolaires. L'expression écrite est une des compétences évaluées qui pose le plus grand problème notamment au niveau de l'utilisation des connaissances antérieures pour arriver à résoudre un problème. L'écriture étant une habileté complexe mobilisant des connaissances scolaires (grammaticales, syntaxiques, lexicales, sur les types de textes, etc.) et des connaissances sur le monde, il est essentiel que l'auteur puisse avoir recours à ses connaissances antérieures pour résoudre un problème scriptural.

Dans leurs recherches, Mayes et Calhoun (2003a, 2003b, 2006, 2007, 2008) ont fait passer des tests standardisés⁵ à des enfants et à des adolescents autistes pour connaître, entre autres choses, leurs habiletés quant à l'expression écrite. Leurs recherches ont démontré que, pour les jeunes qui ont un quotient intellectuel élevé, les capacités dans ce domaine étaient significativement en dessous de ce qu'on attendait d'eux en fonction de leur QI et de leurs résultats dans d'autres domaines scolaires. La calligraphie est aussi identifiée comme étant un problème pour ces enfants, ce qui peut avoir une influence sur la capacité à s'exprimer par écrit. Si toute la mémoire à court terme est employée à tracer des lettres, il en résulte une surcharge cognitive qui interfère avec la production de mots, de phrases ou d'idées (Chavkin, 2008). De plus, la frustration qui vient avec la difficulté à écrire ne rend pas les tâches d'écriture plus faciles. Par ailleurs, les auteurs avancent que 63 % des jeunes ayant un autisme de haut niveau ont un trouble d'apprentissage (learning disabilities) de l'écriture.

Dans le même ordre d'idée, Foley-Nicpon, Assouline et Sintson (2012) ont fait une étude sur la distinction entre les profils cognitifs des jeunes ayant un TED de haut niveau et un syndrome d'Asperger, ils ont découvert que les deux groupes avaient des habiletés en écriture en deçà de ce qui est attendu d'eux en fonction des autres habiletés scolaires.

Une deuxième catégorie d'études s'intéresse plutôt aux caractéristiques des écrits de personnes ayant un TSA. Brown et Klein (2011) se sont intéressés à la comparaison entre les textes narratifs et descriptifs d'un groupe de personnes ayant un TSA de haut niveau et de personnes sans TSA. Ils ont tenté de déterminer la relation entre les écrits et la théorie de l'esprit⁶. Pour se faire, ils ont comparé les écrits de 16 personnes ayant un TSA et de 16 personnes sans TSA qui ont entre 17 et 42 ans. Ils ont découvert que les textes (descriptifs et

⁵ Au niveau des habiletés scolaires, WIAT et WIAT-II pour évaluer la lecture de mots, la compréhension en lecture, les opérations mathématiques et l'expression écrite. Le WRAT-3 pour évaluer la lecture et l'arithmétique.

⁶ Selon Baron-Cohen, Leslie et Frith (1985), la théorie de l'esprit est la capacité de reconnaître que les autres ont des pensées différentes des leurs. Ainsi, les personnes qui ont un déficit de la théorie de l'esprit n'arrive pas à « interpréter le comportement d'autrui en fonction d'une intention » (Motttron, 2006, p.118), elles se fient seulement aux comportements visibles pour le faire.

narratifs) du premier groupe étaient significativement de moins bonne qualité (manque de contextualisation des événements, et difficulté à maintenir la structure et la cohérence globale du texte, par exemple) et étaient plus courts que ceux du groupe de contrôle. En outre, ils ont trouvé une corrélation entre la théorie de l'esprit et d'une part la longueur des textes, et d'autre part la qualité de ces derniers. Notamment, dans les textes narratifs, les personnes ayant un TSA ont de la difficulté à organiser leur texte, elles donnent peu d'informations quant aux états d'âme de leurs personnages et fournissent peu d'éléments d'informations sur le contexte. Pour les textes descriptifs, ces personnes ont de la difficulté à rester cohérentes, elles ont de la difficulté à rester sur le sujet principal et à effectuer des transitions efficaces entre les idées.

Les conclusions de Jurecic (2007) vont dans le même sens. Cet auteur rapporte son expérience de professeur avec un élève qui semble avoir le syndrome d'Asperger. Il relate : « I noticed that, although the syntax of his complex sentences was usually correct, he could not structure his thoughts or revise his arguments by imagining a reader who did not already know what he knew⁷ » (Jurecic, 2007, p. 427). L'auteur explique aussi qu'on retrouve ce type d'erreurs chez la plupart des étudiants universitaires. Toutefois, cet élève était différent, car ses erreurs étaient plus fréquentes et persistantes.

Myles et ses collaborateurs (Myles *et al.*, 2003) se sont aussi penchés sur la question en comparant les productions de seize enfants et adolescents sans TSA avec les textes de 16 enfants et adolescents atteints du syndrome d'Asperger. Les tests standardisés⁸ n'ont pas démontré de différences entre les deux groupes. Cependant, une analyse qualitative des textes démontre que les phrases produites par le groupe d'élèves atteints du syndrome d'Asperger

⁷ Trad. Libre : « J'ai remarqué même si la syntaxe des phrases complexes était généralement adéquate, il n'arrivait pas à structurer ses idées ou à réviser ses arguments en imaginant un lecteur qui n'a pas les mêmes connaissances que lui. »

⁸ Le *Test of Written Language* (TOWL-3 ; Hammill et Larsen, 1996) qui permet l'identification des élèves qui ont des difficultés en écriture au niveau des conventions, de la linguistique et des processus cognitifs et le *Evaluation Tool of Children's Handwriting* (Amundson, 1995) qui permet d'évaluer la lisibilité et la vitesse d'écriture.

sont moins longues et moins complexes que celles du groupe de contrôle. De plus, il y a une variabilité beaucoup plus grande dans les performances des élèves du groupe étudié.

Finalement, la troisième catégorie d'études n'en contient qu'une seule : elle s'intéresse à la personne qui écrit. Chavkin (2008) fait part de ses observations relativement à un jeune ayant un TED de haut niveau lorsqu'il écrit. Elle veut démontrer l'effet du trouble envahissant du développement sur la personne qui écrit. Elle rattache donc ses observations aux différentes caractéristiques des personnes ayant un TSA, soit la persévération, les particularités sensorielles, l'inattention, l'inflexibilité cognitive, la désorganisation, les difficultés motrices et linguistiques, les intérêts restreints, les difficultés sociales et les problèmes à prendre en compte le lecteur. Par exemple, elle attribue l'incapacité du jeune à se mettre à écrire à un déficit des fonctions exécutives. Pour cette auteure, le manque d'organisation et de flexibilité cognitive est tout simplement trop présent pour permettre au jeune de se mettre au travail comme les autres.

En définitive, si les recherches soulèvent des difficultés à différents niveaux, force est de constater qu'elles ne permettent pas de dresser un portrait complet de la situation. En effet, aucune recherche ne s'attarde à aller au-delà des difficultés pour mieux comprendre le rapport à l'écriture de personnes ayant un TSA. Aucune de ses recherches n'a fait l'exercice de demander directement à la personne qui écrit ce qu'elle pense de l'écriture texte et de ce qui peut poser problème pour elle, et ce, au-delà de l'orthographe lexicale ou grammaticale. Le *rapport à* est considéré ici, dans une perspective sociologique, comme étant un rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997). Ce *rapport à* est la relation et la disposition d'une personne à un objet, il est changeant selon le contexte et le moment (Charlot, 1997).

Par ailleurs, parmi les multiples méthodologies utilisées, aucune ne semble rendre compte de l'écriture du point de vue de la personne qui écrit. Les aspects affectifs et sociaux de l'écriture chez les personnes ayant un autisme de haut niveau ou un syndrome d'Asperger n'ont pas été, à notre connaissance, étudiés. Comme le soulève Chavkin (2008), malgré les difficultés qu'éprouvent ces élèves, peu de recherches ont été faites pour mieux comprendre

ce qui se passe dans leur tête lorsqu'on les met devant une activité d'écriture. Pourtant, nous aurions tout intérêt à écouter ce qu'ils ont à dire. Mottron (2006) explique que

« ces discours (des personnes autistes) sont souvent en avance sur le discours scientifique. Ainsi, les particularités perceptives, qui ne soulèvent d'intérêt de la communauté scientifique que depuis peu, sont par eux mises en avant depuis toujours. Pour les scientifiques, il y a là une possibilité extraordinaire de compréhension des TED, aussi bien que de regard critique majeur sur la manière dont la science les aborde. » (Mottron, 2006, p. 180).

Par ailleurs, les recherches présentées identifient des difficultés uniquement dans un contexte scolaire. Quand est-il d'autres contextes ? Les difficultés sont-elles persistantes dans les écrits au quotidien ou au travail ? L'école a-t-elle, pour eux, préparé la possibilité d'écrire autrement ? Ont-ils des difficultés uniquement vis-à-vis des textes scolaires ? Utilisent-ils ce qu'ils ont appris à l'école pour écrire autrement ? Différemment ? Il n'y a pas présentement, à notre connaissance, d'études faites sur l'écriture non scolaire qui pourraient répondre à ces questions. Or, beaucoup de personnes ayant un TSA semblent écrire en dehors du contexte scolaire : blogues, écrits publiés, textes scientifiques. J'ai recensé plus d'une centaine de témoignages, textes narratifs ou explicatifs, de poèmes qui ont été écrits par des personnes ayant un TSA (*voir app. A*). Il est donc pertinent de se demander ce qu'ils ont à dire sur la place de cette activité dans leur vie, sur leur relation à l'écriture dans différents contextes, sur l'impact des contraintes sur leur écriture et ainsi nous renseigner sur des pistes possibles d'interventions par la suite. À notre connaissance, le rapport à l'écriture n'a encore jamais été exploré chez les personnes atteintes de ce trouble. Or, plusieurs auteurs (Barré-De Miniac, 1995 ; Bucheton et Bautier, 1997 ; Lahire, 1993) soutiennent qu'il est possible d'influencer le rapport à l'écriture des élèves pour leur permettre de vivre une expérience plus positive lors de tâche d'écriture.

1.4 Problème, questions de recherche

1.4.1 Problème de recherche

Ainsi, la littérature et les observations sur le terrain démontrent que les jeunes ayant un TSASDI ont des difficultés d'expression écrite en classe. Pour cette raison, plusieurs chercheurs ont tenté de mettre en place des interventions pédagogiques pour améliorer l'apprentissage de l'écriture chez les élèves ayant un TSA sans déficience intellectuelle. Cependant, l'écriture en tant qu'activité a peu été étudiée. Pourtant, c'est à partir de cette activité que l'on pourra réellement appréhender le sens qu'elle a pour les personnes ayant un TSA. Il est donc raisonnable de supposer que des interventions plus adaptées pourraient être développées en tenant compte des besoins spécifiques de ces élèves étant donné l'importance que prend l'écriture dans la réussite à l'école et sur le marché du travail. Bien que de nombreuses personnes soient reconnues comme « auteur », je n'ai pas trouvé d'études qui renseignent sur le rapport à l'écriture des personnes ayant un TSA.

1.4.2 Question de recherche

Quel est le rapport à l'écriture d'étudiants universitaires ayant un TSA?

1.5 Pertinence scientifique et sociale

La pertinence scientifique de cette question vient du manque d'étude qui traite de ce sujet à l'heure actuelle. Comme il est mentionné ci-dessus, plusieurs recherches démontrent que les jeunes se situant dans le spectre des troubles de l'autisme peuvent avoir des difficultés avec l'expression écrite. Quelques études s'intéressent aux interventions qui peuvent pallier ce type de difficulté, mais la majorité de ces études ont été faites à partir de tests standardisés ou elles reflètent l'opinion des enseignants et des parents des élèves. À part une étude

d'observation sur le comportement d'un élève ayant un TSA lorsqu'il écrit, il n'y a pas, à notre connaissance, d'études qui interrogent directement les personnes ayant un TSA lorsqu'elles écrivent. Pourtant, une meilleure appréhension du rapport à l'écriture de personnes ayant un TSA permet une plus grande compréhension de leur rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde.

Cette recherche est aussi pertinente au point de vue scientifique puisqu'elle cherche à appréhender l'écriture dans différents contextes à partir de la reprise de l'activité par le sujet et par la médiation du langage oral. Si certaines études utilisent une méthodologie similaire en France pour comprendre les écrits professionnels, au Québec, peu de recherches, même chez les normo-scripteurs, ont tenté de documenter l'écriture dans différents contextes avec une telle méthodologie.

Cette recherche est aussi pertinente sur le plan social pour les parents, pour les enseignants et pour les personnes ayant un TSA. Notre rapport à l'écriture se forge au cours de la petite enfance, se développe durant notre scolarité et continue d'évoluer à l'âge adulte. Pour les parents d'enfants ayant un TSA, en connaître davantage sur le rapport à l'écriture d'auteurs ayant les mêmes difficultés que leur enfant pourrait permettre de faciliter l'entrée dans l'écrit. En ce qui concerne les enseignants, en savoir plus sur le rapport à l'écrit de leurs élèves, peu importe où ils se situent sur le spectre, permet de mieux planifier l'enseignement, de perdre moins de temps en essais et erreurs.

Pour les enseignants qui ont des élèves intégrés dans leur classe, cela va leur permettre de mettre en place une différenciation pédagogique plus efficace et d'avoir une meilleure compréhension de la réalité de ces jeunes. Par ailleurs, la méthodologie de recherche utilisée dans cette recherche pourrait être reproduite par des enseignants qui souhaitent en connaître davantage sur le rapport à l'écriture de leurs élèves. Il est essentiel que les enseignants prennent conscience de la place que prend l'écriture dans la vie de leurs élèves pour arriver à avoir du sens de ce qu'on leur enseigne.

Pour les personnes atteintes du TSA, cela pourrait permettre d'augmenter leur motivation, car il est possible qu'elles puissent vivre de plus grandes réussites scolaires grâce aux aménagements mis en place. De plus, le fait d'en savoir davantage sur ce que vit une autre personne ayant un TSA en lien avec l'écriture pourrait aider des personnes atteintes à mieux comprendre leurs difficultés. Cela peut avoir un impact important, surtout à l'adolescence lorsqu'ils cherchent à mieux se comprendre et à comprendre leurs différences.

CHAPITRE II

2. CADRE CONCEPTUEL

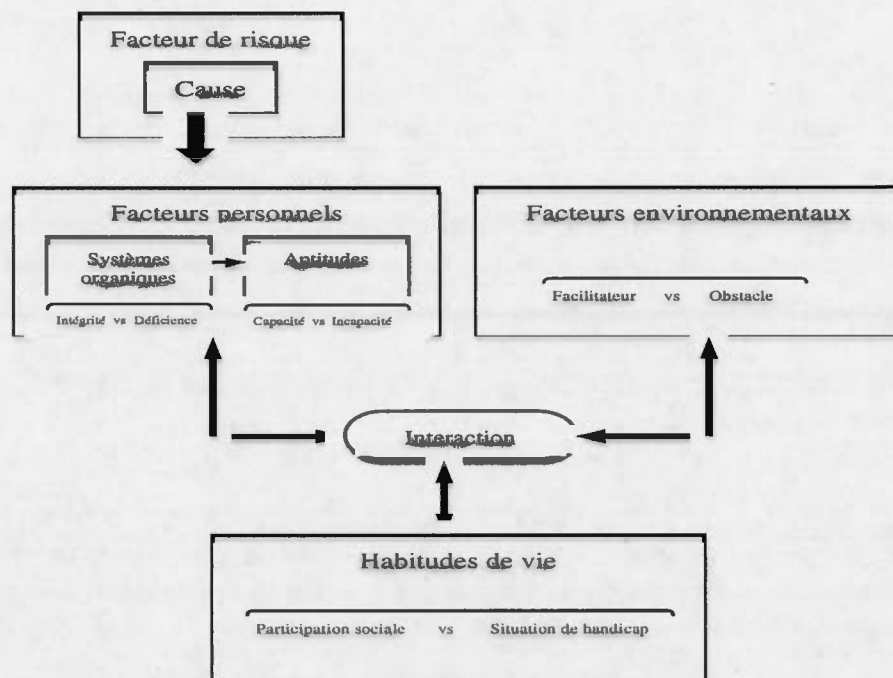
Pour en connaître davantage sur le rapport à l'écriture de personnes ayant un TSA, quelques précisions conceptuelles s'imposent à ce stade-ci. C'est le modèle de la production du handicap (Fougeyrollas, 1990 ; Fougeyrollas *et al.*, 1996) qui a inspiré la manière d'entrevoir les difficultés en écriture, mais aussi de définir les différents concepts qui serviront à mieux saisir les enjeux dans ce travail. Ainsi, plutôt que de me baser sur un modèle dans lequel je tenterais d'identifier ce qui cause les difficultés en écriture, il s'agira plutôt d'identifier les différents facteurs qui composent la situation d'écriture qui semble poser problème. À ce titre, Fougeyrollas et ses collaborateurs (1996) proposent

[...] un modèle anthropologique de développement humain pour tous, [...] (qui permet) d'illustrer la dynamique d'un processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (externes) déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au sexe et à l'identité socioculturelle des personnes. [...] Le processus de production du handicap n'est pas une réalité autonome séparée du modèle générique du développement humain; il ne constitue qu'une variation de possibilités en relation avec la norme biologique, fonctionnelle et sociale [...]. (p. 8-9)

Ainsi, le handicap n'est pas inhérent à la personne, il est créé par un ensemble de situations qui brime la personne dans l'accomplissement de ses habitudes de vie. Si l'on se fit à la figure 1 pour comprendre les difficultés de la personne ayant un TSA en écriture, on débutera par l'identification d'un facteur de risque, qui est dans ce cas-ci le TSA. Ce facteur de risque entre en relation avec les facteurs personnels pour entraîner des incapacités ou une déficience, par exemple une difficulté dans la génération de nouvelles idées. Cette incapacité, lorsqu'elle

est amalgamée aux attentes scolaires de composition de texte (facteur environnemental qui fait obstacle), entraîne une diminution des chances de réussite scolaire (habitude de vie normale). Il est important de souligner que la mise en place de facilitateurs, par exemple la pratique fréquente de textes suivant le modèle attendu, pourrait se traduire par l'accomplissement de l'habitude de vie normale.

Figure 2.1 Processus de production du handicap
 Source : Fougeryollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., Côté, M., et St-Michel, G. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification: Processus de production du handicap*. Lac St-Charles, QC: Réseau international sur le processus de production du handicap, p. 10.



L'étude de ce modèle amène à une remise en question de la manière de voir les difficultés des personnes que l'on identifie comme ayant des incapacités ou des déficiences puisqu'il ne s'agit plus de trouver ce qui pose problème chez la personne, mais plutôt de regarder ce qui pose problème dans l'interaction entre la personne et son environnement.

Ainsi, avant de m'intéresser à ce qui crée l'incapacité, il est nécessaire de bien comprendre l'activité qui pose problème. Qu'est-ce qui entraîne l'incapacité qui est manifeste dans les recherches présentées en problématique ? Quels facilitateurs pourrions-nous mettre en place pour la réussite de tous ? Cela m'amène aussi évidemment à me questionner sur les facteurs personnels qui entraînent des difficultés lorsque mis en lien avec les exigences de l'écriture.

Conséquemment, je commencerai par définir l'écriture. L'objectif de cette section sera de mieux comprendre les différents enjeux liés à l'écriture et ce qui pourrait devenir un obstacle ou un facilitateur. Puis, je porterai mon attention sur le scripteur ayant un TSA pour comprendre la personne qui écrit et les différents facteurs personnels qui pourraient entrer en interaction avec l'écriture. Finalement, je m'intéresserai à l'interaction entre le scripteur et l'écriture, soit le rapport à l'écriture. Il s'agira alors d'identifier ce qui compose cette relation pour être en mesure de mieux comprendre le rapport à l'écriture de personnes ayant un TSA.

2.1 L'écriture

Nous utilisons tous l'écriture à différents degrés dans notre vie de tous les jours et nous avons généralement une bonne idée de ce que demande cette activité. Pourtant, lorsque l'on se retrouve devant une personne qui a de la difficulté à écrire, nous réalisons rapidement toute sa complexité. Pour mieux en comprendre les enjeux, j'aborderai d'abord les différentes définitions que nous en avons eues à travers le temps. Puis, je m'attarderai à identifier les multiples processus qui entrent en jeu lorsqu'une personne écrit. À la lumière de ces définitions, j'examinerai ensuite les notions d'activité et d'action, pour identifier ce qu'elles nous apprennent sur l'écriture.

2.1.1 Une définition

Depuis l'époque de la Grèce Antique avec Aristote (Olson, 1994) jusqu'au milieu du 20^e siècle avec Saussure (Saussure, 1962), l'écriture a été vue comme une simple transcription de la pensée. Pour Saussure, « l'unique raison d'être [...] (de l'écriture) est de représenter [...] (l'oral) » (Saussure, 1962, p. 45).

Les recherches effectuées depuis ont permis de mettre en lumière une nouvelle conception de l'écriture. Effectivement, avec les travaux de Vygotsky et la publication de « Pensée et Langage » (Vygotski, 1985), l'écriture n'est plus considérée comme une simple traduction du langage intériorisé ou extériorisé, même si elle leur succède (Olson, 1994), c'est une fonction psychique supérieure qui aide à l'organisation de la pensée. Vygotski (1985) croit que les signes constituent des agents de transformation du fonctionnement psychique : « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière [...] (il est) l'algèbre du langage [...] (il) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1985, p. 260-261). Il explique que le mot « joue la fonction de réorganisateur pour le développement de la formation des concepts » (Schneuwly, 2008, p. 35). Selon Schneuwly (2008), « Vygotski voit la construction du langage écrit comme une transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production langagière. » (Schneuwly, 2008, p. 105).

Une des contributions importantes de Vygotski (1985) est d'avoir démontré que l'écriture est une fonction indépendante du langage, elle demande une intentionnalité, une conscience et une abstraction qui n'est pas nécessaire à l'oral. Elle demande que la personne arrive premièrement à faire la distinction entre l'objet lui-même et le nom que l'on donne à cet objet, puis entre le nom de l'objet et la représentation écrite de ce nom. Comme l'explique Schneuwly (2008),

[...] Une première caractéristique importante du langage écrit est l'abstraction qui se manifeste dans deux aspects centraux : d'une part, il faut faire abstraction du côté sensible

du langage et n'utiliser que la représentation du mot. D'autre part et surtout, le langage écrit est un langage sans interlocuteur direct, ce qui pour l'enfant est une situation tout à fait inhabituelle. (Schneuwly, 2008, p. 23)

Ainsi, de surcroît, l'écriture implique l'absence ou la distance d'un récepteur impliquant donc un double niveau d'abstraction puisque la représentation du mot sera utilisée pour communiquer avec la représentation que l'on a de l'interlocuteur, que ce soit soi-même ou un autre. Legendre (2005) parle de l'écriture comme d'un acte de communication différée. Pour Dabène (1987), même en présence d'un destinataire, il reste tout de même une « distance » plus grande qu'à l'oral, il parle de l'écrit comme d'« une interaction médiatisée ».

Par le fait même, cela induit que l'écriture ne peut se faire sans prise en compte de l'autre. Au contraire, l'autre prend une place importante dans cette vision de l'écriture, et ce, à plusieurs niveaux : de son apprentissage à son utilisation. D'abord, Vygotsky (1985) propose qu'elle se développe par la médiation sociale; on apprend à écrire à l'aide des autres. Par ailleurs, pour que l'on puisse se comprendre en « différé », l'écriture doit être profondément ancrée dans une culture. Dabène (1987) complète la définition en parlant « d'une (sic) ensemble de composantes renvoyant au fonctionnement linguistique du scriptural et à son fonctionnement social, lui-même inséré dans une histoire qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située. » (Dabène, 1987, p. 40) Dans le même ordre d'idée, Tauveron et Seve (2005), pour leur part, croient que l'écriture littéraire implique que l'auteur se forge à travers « l'image qu'il se donne de son lecteur modèle, l'image qu'il se donne de l'auteur modèle capable de construire ce lecteur modèle là et l'image de lui, auteur réel, qu'au travers de son texte il désire que le lecteur construise... » (p. 18). Ainsi, l'écriture est un acte de communication dans lequel l'auteur doit prendre en compte aussi bien ce qu'il veut dire que la manière dont l'autre va le recevoir. Pour ce faire, il doit connaître et se conformer à certaines normes sociales. En outre, dans son utilisation usuelle, l'écriture sert à communiquer avec les gens, à leur donner des informations ou à leur enseigner, à noter ce qu'il ne faut pas oublier, à exprimer ce que l'on pense, etc.

Somme toute, deux éléments centraux sont à retenir. L'écriture amène une relation particulière au langage puisqu'elle demande de faire abstraction du langage oral pour utiliser une représentation codée de ce langage et, étant profondément ancrée dans la culture, son apprentissage et son utilisation demandent une implication importante dans les relations sociales. En lien avec le modèle de production du handicap, nous entrevoyons dès lors deux premiers facteurs environnementaux liés à l'écriture qui peuvent devenir des obstacles pour une personne ayant un TSA puisque ce sont des éléments perçus comme difficiles selon le trouble lui-même. Une prise en compte de ces facteurs par les enseignants serait donc essentielle à l'apprentissage.

Toutefois, dans les milieux scolaires, l'écriture est souvent encore vue par les enseignants et les apprenants comme une simple transcription de la pensée. Les enfants apprennent à tracer et à calligraphier des lettres, puis à encoder et à orthographier des mots et, finalement, à rédiger des phrases et des textes; un processus d'écriture leur est souvent imposé (brouillon, propre, etc.).

En définitive, cette définition de l'écriture permet d'appréhender son importance dans la construction de la pensée, elle permet d'entrevoir l'importance des autres dans son apprentissage et son utilisation et, comme je l'ai indiqué, elle demande un niveau d'abstraction important, tant sur le plan de la représentation du langage que sur la représentation de l'interlocuteur. Cette définition ne serait toutefois pas complète sans tenir compte des différents processus qui ont cours lors de son utilisation. Certains auteurs définissent l'écriture comme un processus transactionnel, alors que d'autres la définissent comme un processus individuel-environnemental.

2.1.2 L'écriture comme processus transactionnel

Aux États-Unis, le débat est toujours d'actualité entre les visions expressionniste et constructiviste de l'écriture qui mènent vers un modèle transactionnel. Crick (2003) présente

ce débat en expliquant que les tenants de la vision expressionniste, principalement représentés par Elbow, voient l'écriture comme venant de l'intérieur. Pour illustrer cette position, Crick (2003) donne l'exemple de *l'écriture libre*⁹ qui n'est pas un moyen de communication, même avec soi-même, c'est un moyen d'expression de soi, d'investigation de soi. Ainsi, à travers *l'écriture libre*, des nouvelles perceptions, de nouvelles pensées émergent. Toujours selon Crick (2003), à l'opposé du continuum se retrouvent ceux qui voient l'écriture comme venant essentiellement de l'extérieur. Pour ces derniers, le langage oral et écrit (Crick, 2003) est un discours ancré dans une communauté, c'est le discours de la communauté, car ces derniers vont au-delà des différents individus qui les utilisent. Si l'on prend, par exemple, les écrits scientifiques, le genre de discours précède les différentes personnes qui l'utilisent par le biais de discours déjà existants. Un troisième groupe de chercheurs, qui s'appuie principalement sur les écrits de Dewey, tente de réconcilier les deux positions. Rosenblatt (2004) développe l'idée du processus transactionnel en lecture et en écriture. Je me concentrerai ici sur l'écriture uniquement, bien que Rosenblatt (2004) souligne le caractère indissociable des deux compétences. Pour cette auteure, l'écriture n'est pas simplement l'expression d'idée, car la personne qui écrit cherche à communiquer avec un lecteur qu'il soit lui-même ou un autre. Pour Rosenblatt (2004), la personne qui écrit est toujours en transaction avec son environnement personnel, social et culturel. La transaction a aussi lieu dans la mesure où la personne qui écrit est aussi la première personne à lire le texte. Ainsi, il y a ajustement du texte en fonction de ce qui est déjà écrit et des relectures. L'auteure accorde aussi une place importante à l'attention sélective dans le processus d'écriture en permettant que le texte ait du sens en fonction du contexte et du lecteur potentiel. Rosenblatt (2004) innove en proposant que l'auteur et le lecteur se positionnent sur un continuum esthétique-efférent. La personne qui écrit dans une position davantage efférente donne préséance à l'information donnée plutôt qu'au ressenti. Le processus est inverse pour la personne qui adopte une position esthétique. Comme il s'agit d'un continuum, une personne peut se situer à mi-chemin entre ces positions et pourra changer de position selon le contexte ou le lecteur potentiel.

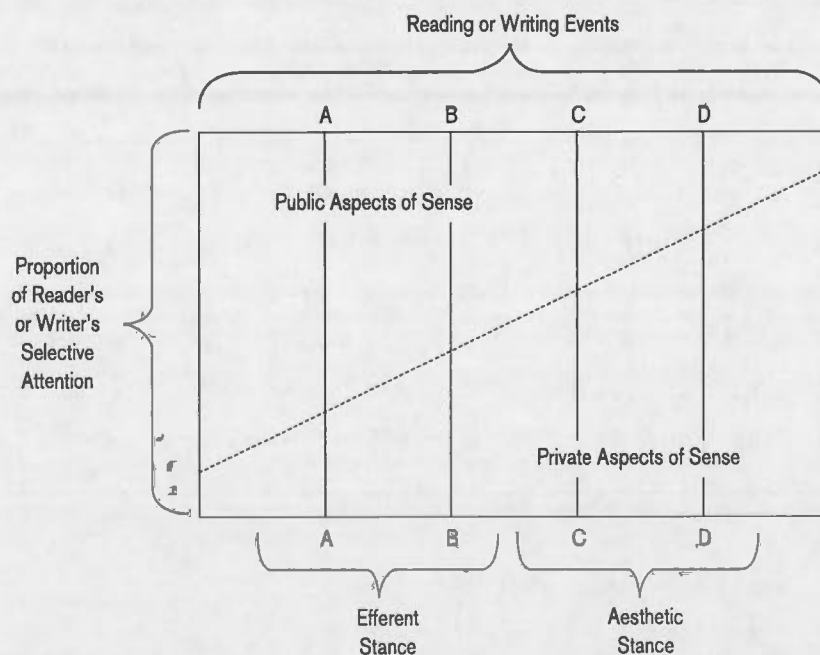
⁹ Traduction libre de *freewriting*.

Tout bien considéré, je retiens d'abord du débat présenté par Crick (Crick, 2003) que l'écriture n'est pas qu'un moyen d'affirmation de soi ni simplement l'utilisation d'un discours qui précède la personne, la réalité se retrouve probablement à mi-chemin. C'est ainsi que le modèle présenté par Rosenblatt (2004) soutient le caractère social de l'écriture déjà mentionné tout en donnant de l'importance à l'intention (esthétique ou efférente) de la personne qui écrit. Toutefois, elle soulève aussi les processus cognitifs en cours lors de l'écriture lorsqu'elle parle de l'attention sélective que doit déployer le scripteur. Si ce processus cognitif prend de l'importance, plusieurs autres sont mobilisés lors de l'écriture. D'autres auteurs se sont donnés pour objectif de les documenter.

Figure 2.2 Continuum efférent – esthétique de la lecture et de l'écriture

Source : Rosenblatt, L. M. (2004). *The Transactional Theory of Reading and Writing*. In R. B. Ruddell et N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5 ed., pp. 1363-1398): International Reading Association. En ligne.

<<https://syllabus.byu.edu/uploads/d/dcMD5Me7C060.pdf>>, p. 1375.



2.1.3 L'écriture comme processus individuel-environnemental de la psychologie cognitive

Depuis les années 1980, le modèle du processus d'écriture de Flower et Hayes (1981) est principalement utilisé à ce niveau dans les milieux scolaires. Ce modèle est révolutionnaire dans la mesure où il s'écarte des modèles qui l'ont précédé dans lesquels la composition était considérée comme un processus linéaire de préécriture, d'écriture et de révision. La conclusion de leurs recherches était qu'il y a effectivement des phases de planification, de mise en texte et de révision lors de l'écriture et que ces différentes phases du processus sont hiérarchisées. Toutefois, ils démontrent qu'elles peuvent survenir à tout moment lors du processus d'écriture. Au-delà du processus cognitif, ils avancent l'idée que la tâche et la mémoire à long terme de l'auteur sont des éléments importants dans l'acte d'écriture. Par ailleurs, les auteurs proposent que l'écriture soit guidée par des buts hiérarchisés fixés par l'auteur lui-même. Ces derniers sont de l'ordre des processus (les indications que l'auteur s'impose lors de l'écriture) ou du contenu (ce que l'auteur veut dire). Les contenus évoluent généralement en buts et en sous-buts qui changent en cours de processus. Ces buts sont créés à partir de buts ou de sous-buts pour répondre à un objectif, ils peuvent être modifiés par ce que l'auteur apprend en écrivant.

En 1995, Hayes (1995) présente un modèle révisé dans lequel il inclut la motivation comme étant un élément primordial du processus d'écriture. Tel que présenté dans la figure, le nouveau modèle du processus d'écriture se divise en deux composantes :

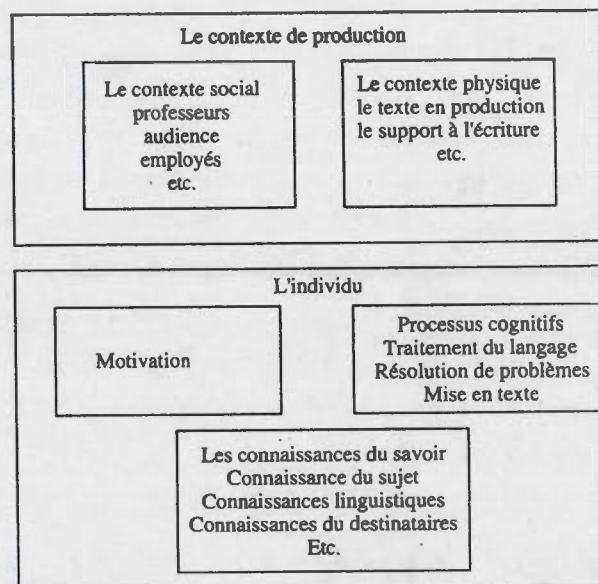
[...]la composante *Contexte de production*, à l'intérieur de laquelle on retrouve l'élément *Composantes sociales*, représentées par le professeur et le destinataire et l'élément *Composantes physiques*, soit le texte que le scripteur est en train d'écrire, les autres textes et une aide à l'écriture comme le traitement de texte; la composante *Individu* dans laquelle on retrouve la motivation et l'affectivité, les processus cognitifs et la mémoire à long terme qui va emmagasiner des connaissances de nature différente telle que la connaissance du sujet, connaissances linguistiques, connaissances sur les destinataires auxquels le texte s'adresse, planification, stratégie, etc¹⁰. (p. 52)

¹⁰ Termes mis en italique par l'auteur.

Selon ce modèle, Hayes (1995) considère que

[...] chacun des processus est absolument essentiel à la compréhension de l'écriture. En effet, la mise en texte est la résultante d'une combinaison appropriée des composantes cognitive, affective et environnementale. L'écriture est un acte de communication qui requiert un contexte social et un médium. Elle est à la fois activité de production qui repose sur la motivation et activité intellectuelle qui sollicite des processus cognitifs. (p. 54)

Figure 2.3 Vue générale du modèle de processus d'écriture
Source : Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture (G. Fortier, Trans.). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Eds.), *La production de textes: Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal: Les Éditions Logiques, p. 36.



Par ailleurs, certaines différences sont notables. Le traitement du langage, entre autres la lecture, prend la place de la révision, et la résolution de problèmes, celle de la révision. En ce sens, le modèle de Hayes rejoint les travaux du groupe EVA (1991) (voir app. B) qui propose une vision similaire tout en donnant une part de la responsabilité de l'apprentissage aux élèves pour que l'apprentissage soit signifiant. Par ailleurs, le groupe EVA met davantage l'accent sur l'importance de la « socialisation » de la production. Alors que dans

le modèle que Hayes (1995) qualifie d'individuel-environnemental, plutôt que de socio-cognitif, une grande place est donnée à la motivation. Cependant, l'aspect communicationnel, même s'il est mentionné, n'occupe pas une place de choix.

À la lumière de ces définitions, nous pouvons convenir que quelle que soit notre manière de voir la compétence scripturale, il est clair que l'écriture est un processus complexe, qui mêle à la fois des processus transactionnels et cognitifs à des enjeux sociaux ainsi que personnels. Si ces théories permettent d'aborder les processus sous-jacents à l'écriture, ils ne permettent pas de rendre compte de l'ensemble du vécu de la personne qui écrit, en tenant compte non seulement de ce qu'elle fait et de ces processus, mais aussi de ce que la personne voulait faire, de son histoire avec l'écriture, de ce qu'elle en pense, de ses pratiques présentes et passées, de ses conceptions, de la place qu'elle prend dans sa vie et de la place que prennent les autres dans l'écriture. Pour permettre de rendre compte de ce que représente l'écriture, dans toute sa complexité, pour la personne et de ce qui peut faire obstacle à sa réalisation, je crois qu'il faut prendre du recul sur les processus d'écriture en tant que tel pour regarder l'écriture comme une activité humaine.

2.1.4 Activité et Action

Plusieurs recherches (Beldame, 2008 ; Lahire, 1998 ; Piolat, 2004) se sont intéressées à l'écriture comme activité professionnelle, toutefois je n'ai pas trouvé d'auteurs qui définissent l'écriture en elle-même comme activité. Pour être en mesure d'appréhender l'écriture en tant qu'activité et en tant qu'action et non seulement comme produit d'un processus, je me suis intéressée aux différentes définitions qui sont données à ces concepts. L'activité et l'action, qui sont des mots dont l'usage ne demande généralement pas de définition, ont fait l'objet de questionnement philosophique depuis longtemps. C'est toutefois récemment que la théorie de l'activité humaine a émergé comme cadre d'analyse à partir des travaux de Vygotsky (Bronckart, 2005 ; Engeström, 2000). Les auteurs proposent plusieurs définitions de ces deux concepts, trois approches principales étant proposées. Je ferai d'abord

un tour d'horizon des définitions qui sont données à ces concepts pour ensuite mieux comprendre comment ils peuvent s'appliquer à l'écriture.

2.1.4.1 L'activité selon l'ergonomie de langue française

La première approche abordée relève du champ de l'ergonomie de langue française. Cette théorie est principalement utilisée pour analyser le travail en clinique de l'activité (Clot *et al.*, 2000 ; Engeström, 2000). Pour les tenants de cette approche, le point de départ de l'activité est la tâche. La tâche est ce qui est à faire selon les prescriptions du milieu. Dans ce cadre, l'activité est ce qui est effectivement fait par la personne en fonction de la tâche qui lui est attribuée. L'activité se compose donc de l'action et des processus situés, mais aussi de tout ce que la personne aurait pu faire, mais qui n'a pas été fait, les actions potentielles, mais refoulées. Dès lors,

[...] l'activité est ce qui se fait. [...] (mais) l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une activité réalisable dans la situation où elle voit le jour. Or, dans cette situation, le développement de l'activité gagnante (Vygotski, 1994) est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts. (Clot *et al.*, 2000, p. 2)

L'activité se compose donc d'actions visibles, mais aussi d'actions qui ne sont pas visibles. Elle désigne une « appropriation des actions passées et présentes de son histoire sociale et individuelle par le sujet, source d'une spontanéité inéliminable » (Clot et Litim, 2008, p. 102) et, comme telle, elle est unique (Béguin et Clot, 2005).

Selon cette approche, pour être en mesure de comprendre et de transformer l'activité, on doit permettre la parole sur l'action par la reprise de cette dernière, souvent par l'entremise d'une vidéo. La personne peut alors parler de ce qu'elle fait, de ce que nous pouvons observer, mais aussi de tout ce qu'elle ne fait pas et qu'elle aurait pu faire ou voulu faire; ce qui reste généralement inobservable.

2.1.4.2 L'action située

Une deuxième approche est celle de l'action située telle que le propose Lahire (1998). Pour lui, l'action située est celle que l'on voit dans une situation précise. Tout comme l'activité définie par l'ergonomie présentée précédemment, elle se compose de l'action visible, mais aussi de ce qu'on ne voit pas. Pour cet auteur, l'action située est une mise en lien entre ce que la personne a retenu des expériences socialisantes passées et le contexte présent.

Pour expliquer comment s'intègrent les expériences passées au contexte présent, Lahire (1998) utilise la notion d'*analogie pratique*. L'auteur explique que

« C'est dans la capacité à trouver – pratiquement et globalement et non intentionnellement et analytiquement - de la ressemblance entre la situation présente et des expériences passées incorporées sous forme d'abrévés d'expérience, que l'acteur peut mobiliser les « compétences » qui leur permettent d'agir de manière plus ou moins pertinente [...]. » (Lahire, 1998, p. 81)

Évidemment, Lahire (Lahire, 1998) souligne que ce processus est approximatif et peut donc entraîner des erreurs. « Il peut tout aussi bien négliger certains traits de la situation en cours pour n'en retenir qu'un schéma relationnel général [...] que s'attacher à un détail totalement décontextualisé de l'ensemble de la situation » (Lahire, 1998, p. 81).

2.1.4.3 La théorie de l'action

Finalement, la troisième approche est proposée par Bronckart (2005) qui définit les termes d'activité et d'action comme désignant une même réalité, mais le premier désigne une

interprétation de *l'agir*¹¹, donc quelque chose qui est fait au plan collectif, et le second au plan individuel.

Ainsi, le terme activité désigne « une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles¹² et intentionnelles¹³ mobilisées au niveau collectif » (Bronckart, 2005, p. 82), cet agir étant dirigé vers un objectif. L'action, quant à elle, est « une *forme d'interprétation de l'activité*, visant à y découper une séquence comportementale attribuable à une personne » (Bronckart, 2009, p. 8) pour arriver à un but. L'action est donc subordonnée à l'activité qui la précède, mais l'individu n'est pas passif dans l'entreprise d'une action, il se met en action en ayant un regard réflexif sur l'activité collective qui précède.

On voit que, selon cette théorie, l'activité n'est pas ce qui est prescrit comme dans l'ergonomie, mais plutôt la représentation collective de ce qui est fait. Toutefois, on retrouve l'idée de liens entre la représentation collective nécessairement acquise à travers la socialisation et l'action que la personne fait.

2.1.4.4 L'écriture : une activité qui se manifeste à travers l'action

En ce qui concerne mon propos sur l'écriture, d'une part, lorsque je parle d'activité, il s'agit d'analyser l'écriture (les genres, les normes, les pratiques, etc.) comme d'un fait social et collectif. Ainsi, je retiens de Bronckart (2005), le fait que l'activité précède l'action, en ce sens qu'elle est le construit social acquis tout au long de la vie, dès l'entrée dans l'écriture durant la petite enfance et qui se poursuit au-delà de l'école dans le milieu de travail et au

¹¹ « ce terme désigne donc génériquement toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde. » (Bronckart, *Une introduction aux théories de l'action*, p. 81).

¹² Les déterminants externes qui sont collectifs et les motifs qui sont personnels (ibid.)

¹³ Les finalités qui sont collectives et les intentions qui sont personnelles (ibid.)

quotidien. Les représentations culturelles de ce qu'est l'écrit influencent nécessairement d'une manière singulière ce que la personne fait lorsqu'elle écrit.

D'autre part, je crois qu'il est important de comprendre l'interprétation de cette activité du point de vue de la personne qui écrit. L'écriture comme action, à l'instar de ce que proposent Lahire (1998) et Bronkard (2005), est propre à l'individu qui l'utilise. Elle se compose de l'action située observable, mais aussi de tout ce qui la précède. Ainsi, l'acte d'écrire dont nous sommes témoins n'est qu'une partie de l'action puisque toutes les expériences socialisantes qui la précèdent et qui permettent l'analogie pratique sont inobservables.

En effet, lorsqu'une nouvelle situation d'écriture se présente, le scripteur puise dans la multitude d'expériences qu'il a vécues pour trouver des situations qui pourront être utilisées comme analogies pratiques. Dépendamment de ce qu'il retient comme éléments importants de la situation, la personne fera des choix plus ou moins judicieux selon son intention et ses buts d'écriture. On voit donc toute l'importance que prennent les expériences socialisantes passées dans l'activité, puisque ce sont ces dernières qui permettent l'analogie pratique. Dès lors et comme mentionnée précédemment, l'activité n'est plus seulement ce qui est fait et ce qui aurait pu être fait, elle se compose aussi des liens que la personne fait entre la situation présente et ses expériences socialisantes passées. Par conséquent, il semble essentiel de s'intéresser au passé de l'activité, aux liens que le scripteur fait entre ses pratiques actuelles et ses expériences antérieures.

En somme, l'écriture ne peut manifestement pas se réduire seulement aux processus qui la composent ni à l'action située observable, soit la personne qui écrit et son texte. L'écriture est ce qui est fait ou dit de ce qu'on fait, mais elle est aussi toutes les activités qui auraient pu être possibles. De surcroît, elle est le témoignage de l'appropriation, mais aussi de la mise en lien des expériences passées et de la situation présente. C'est pourquoi le passé et le présent de l'action sont essentiels à la compréhension de l'action située (Lahire, 1998).

En considérant l'écriture, tel que défini comme activité et comme action, sous l'angle du modèle de production du handicap, nous devons accepter que l'action ne se réduise point à l'action située que l'on observe. Dès lors, on doit appréhender ce qui fait obstacle à son apprentissage et à son utilisation en tenant compte de ses différentes dimensions, soit ce qui est fait, mais aussi toutes les possibilités qui ne se sont pas avérées ainsi que les liens que la personne fait avec ses expériences socialisantes passées. Tel que mentionné au début de ce chapitre, ce modèle ne saurait être complet s'il ne tient pas compte de la personne qui écrit et donc des facteurs personnels qui pourraient créer le handicap en entrant en interaction avec les situations d'écriture.

2.2 Le scripteur

Ayant défini l'écriture comme étant une activité et une action, la personne qui écrit est considérée comme étant l'acteur de cette activité. C'est donc ainsi que l'acteur sera défini dans ce texte, à l'instar de Lahire (1998). Pour mieux comprendre le scripteur, il sera d'abord question du scripteur comme acteur de l'activité d'écriture. Par ailleurs, puisque les participants à cette recherche sont des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle, il serait impossible de passer à côté de leurs particularités qui peuvent entrer en relation avec l'activité d'écriture. Je conclurai cette section sur l'importance de donner la parole aux personnes ayant un TSA.

2.2.1 L'acteur

Lahire (1998) propose une vision de l'acteur qui est pluriel, admettant « la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des « moi » ou des « rôles » intériorisés par l'acteur » (Lahire, 1998, p. 19). Selon l'auteur, cette pluralité s'explique, entre autres choses, « par l'hétérogénéité des expériences socialisatrices » (Lahire, 1998, p. 36). Dès lors, on ne peut pas l'appréhender en tentant d'expliquer ses actions comme celle d'un être unifié. D'où la complexité de l'entreprise : il faut tenir compte des différentes

expériences que la personne a vécues pour expliquer l'action, mais aussi des différents « moi » qui se manifestent dans l'action.

L'expression « expériences socialisatrices » qu'utilise Lahire (1998) implique aussi que l'acteur se construit toujours en interaction avec les autres et ces expériences socialisantes viendront influencer sa réponse au contexte présent (Lahire, 1998). L'auteur explique que

Entre la famille, l'école, les groupes de pairs, les multiples institutions culturellës, les médias, etc., qu'ils sont souvent amenés à fréquenter, les enfants de nos formations sociales sont de plus en plus confrontés à des situations hétérogènes, concurrentes et parfois même en contradiction les unes avec les autres du point de vue des principes de socialisation qu'elles développent (Lahire, 1998, p. 31).

Or, « ... les individus qui les traversent au cours d'une même période de temps ou au cours de moments différents de leur vie sont donc le produit toujours bigarré de cette hétérogénéité des points de vue, des mémoires, des types d'expérience... » (Lahire, 1998, p. 36). De ce point de vue et comme mentionné au niveau de l'activité, l'acteur est le produit de l'hétérogénéité des expériences socialisantes passées qui sont parfois cohérentes et parfois incohérentes les unes avec les autres : ces expériences devenant un répertoire dans lequel la personne peut puiser selon la situation qui se présente à elle (Lahire, 1998).

En somme, l'acteur est pluriel, car il est le produit d'une multitude d'expériences passées qu'il agence différemment selon les contextes qui se présentent à lui. L'autre prend ainsi une place primordiale chez cet acteur ; en faisant partie de ces expériences, l'autre devient un modèle des schèmes que l'acteur pourra intégrer ou rejeter.

En appliquant ce modèle au scripteur, je considère donc que l'acteur de l'action scripturale est pluriel, qu'il se compose d'une juxtaposition de tous les savoirs et savoir-faire passés qu'il a acquis à travers ses expériences socialisantes. De ce fait, les expériences en lien avec l'écriture (ce qui a été appris de l'écriture à la petite enfance, à l'école, au quotidien, au travail, peu importe les types de textes qui ont été écrits) se marient aux expériences sans lien

avec l'écriture pour s'incorporer en schèmes que le scripteur choisira d'adopter pour s'adapter au contexte qui se présente à lui.

Ainsi, l'activité que l'on observe est parlante en soi, mais elle doit aussi être mise en lien avec les expériences passées de la personne puisque c'est à partir de ces expériences que l'analogie pratique se constitue ou qu'il y ait une brisure, influençant la manière dont l'acteur mobilisera ses savoirs pour arriver à une activité.

Au demeurant, si l'acteur est le produit de ses expériences, on ne peut pas mettre de côté les caractéristiques propres à la personne. Je crois donc qu'il est essentiel de mettre en lien les caractéristiques de chaque personne ayant un TSA avec ses expériences socialisantes pour avoir un portrait le plus complet possible de l'acteur.

2.2.2 La personne ayant un TSA

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire portant sur des personnes ayant un TSA, je crois qu'il est aussi important de regarder les caractéristiques propres du trouble qui peuvent affecter la manière de percevoir les expériences socialisantes, et plus particulièrement celles en lien avec l'écriture, tout en étant conscient que ce ne sont pas des caractéristiques fonctionnelles, mais plutôt une expression singulière du vécu du trouble. Il est important de savoir quelles sont les caractéristiques pour mieux entendre ce que les gens disent de ces difficultés. Je m'intéresserai toutefois uniquement aux caractéristiques de la personne qui peuvent influencer l'écriture. Pour d'autres informations sur la définition du trouble, vous pouvez vous référer à l'appendice C.

Le fait de reconnaître que les troubles envahissants du développement ne viennent pas toujours accompagnés d'une déficience intellectuelle est plutôt récent (25 ans environ) : la moitié des personnes atteintes seraient d'intelligence normale (Ménard, 2007). Toutefois, malgré une intelligence et un fonctionnement verbal normal, au niveau social, les personnes ayant un TSASDI sont souvent isolées, elles sont peu enclines à aller vers les autres et

lorsqu'elles le font, elles peuvent avoir des comportements inadéquats, elles ne comprennent pas toujours les indices non verbaux donnés par les interlocuteurs, ce qui entraîne des réactions inhabituelles chez ses pairs et souvent une faible estime de soi (Myles et Simpson, 2001). Au plan scolaire, les élèves ayant un TSASDI ont de bonnes capacités dans les tâches de perception non verbale et de mémorisation. Par contre, ils ont davantage de difficultés avec la compréhension des situations implicites, la résolution de problèmes, l'organisation de l'espace et de leurs idées, la discrimination d'éléments importants ou non, la généralisation des apprentissages (Myles et Simpson, 2001) et la pragmatique du langage (Ochs et Solomon, 2004). Selon une étude d'Ochs et ses collaborateurs (2004), certaines parties du discours social ne sont pas touchées lorsque les règles sont très claires et peu nombreuses. Ainsi, les personnes ayant un TSA arrivent à respecter les tours de parole et à répondre à une autre personne de façon appropriée sur plusieurs tours de parole. On peut donc se demander si la même chose se produit avec l'écriture. Les types d'écriture qui demandent moins de flexibilité (règles moins nombreuses et plus claires) pourraient poser moins de problèmes.

Il est aussi important de souligner que cette recherche concerne des personnes ayant un TSA d'âge adulte. Nous savons qu'à l'adolescence et à l'âge adulte, il est possible de constater une diminution de certains symptômes (Lounds *et al.*, 2007), mais aussi une plus grande conscience de leurs différences (Fritsch *et al.*, 2009). Fritsch et ses collaborateurs (2009) expliquent que les difficultés sociales qui sont toujours présentes, juxtaposées à un désir toujours présent de relations sociales significatives, peuvent entraîner une augmentation de l'anxiété et de la dépression. Ainsi, j'ai tenté de trouver une méthodologie qui me permettrait d'entrer en relation avec ces personnes, en tenant compte de leur difficulté au plan social et de l'anxiété que cela pouvait engendrer chez eux.

Comme le démontrent les exemples présentés en introduction de ce mémoire, mais aussi beaucoup d'autres témoignages, le TSA vient prendre une place immense dans la vie des personnes qui vivent avec ce trouble. Jim Sinclair explique : « L'autisme est une manière d'être. Il est envahissant ; il teinte toute expérience, toute sensation, perception, pensée,

émotion, tous aspects de la vie. Il n'est pas possible de séparer l'autisme de la personne. »¹⁴ (Sinclair, 1993). Par ailleurs, les personnes ayant un TSA ont une perception du monde qui est différente. Donna Williams, par exemple, parlera de « surcharge sensorielle », de « perception fragmentée » d'elle-même. Elle parle aussi de différents personnages qu'elle s'est fabriquée pour être en mesure de surmonter différentes situations. Ces quelques exemples démontrent bien l'importance que prend le TSA dans la vie de la personne, mais aussi dans la manière dont la personne appréhendera le monde qui l'entoure et les différentes interactions qui s'y produisent. À la lumière de ses témoignages, on peut se demander si ces différences perceptives affectent la manière dont la personne considère l'écriture.

En somme, si l'on reprend la définition de l'acteur en lien avec les différentes caractéristiques de la personne ayant un TSA plusieurs questions se posent. D'une part, l'acteur étant le produit des expériences de socialisation passées, force est d'admettre que nous connaissons peu de choses sur la façon dont les personnes ayant un TSA intègrent les différentes expériences socialisantes qu'elles vivent et effectuent efficacement des analogies pratiques. Or, nous savons maintenant qu'il y a des différences dans la manière de traiter les différentes expériences provenant des relations sociales.

2.2.3 Importance de donner la parole aux personnes ayant un TSA

L'importance de ces caractéristiques qui amènent une manière différente de voir le Monde, mais aussi de notre incompréhension de cette dernière soulève la question de la place que nous devrions accorder à la parole des personnes ayant un TSA. En revenant au modèle de production du handicap, on ne peut que constater la nécessité de donner la parole aux gens, cela étant d'autant plus vrai pour des personnes atteintes d'un TSA vu le peu que l'on connaît sur leur manière singulière de percevoir le monde.

¹⁴ Traduction par Chamak («Les récits de personnes autistes: Une analyse socio-anthropologique» p. 19).

D'une part, si nous tentons de considérer les facteurs personnels qui peuvent causer une déficience ou une incapacité, force est de constater que nous sommes encore bien loin de comprendre ce que veut dire que de vivre avec un TSA. Par exemple, Mottron (2006) explique l'importance de leur donner la parole par la place que les personnes ayant un TSA donnent à certaines de leurs particularités comparativement à celle que leur attribuent les spécialistes. Il donne l'exemple des particularités sensorielles, dont les personnes ayant un TSA parlent depuis longtemps, mais qui sont abordées depuis peu par les spécialistes.

D'autre part, en regardant du côté des facteurs environnementaux qui sont des obstacles à l'accomplissement des habitudes de vie normale, il faut venir à l'évidence que nous en savons trop peu sur leur manière d'incorporer leurs expériences sur l'écriture pour être en mesure de déterminer ce qui pose problème dans les activités d'écriture. Nous ne savons d'ailleurs pas si c'est l'écriture en tant que processus qui pose problème ou si c'est plutôt la situation qui amène à l'écriture. Cela soulève de nouvelles questions : les obstacles apparaissent-ils lors que la personne écrit par son propre désir de la faire ? Et si les obstacles sont toujours présents, écrivent-ils tout de même au quotidien ?

En somme, l'écriture est l'activité humaine d'un acteur. Les différentes pratiques de cet acteur sont le fait de l'incorporation des expériences socialisantes passées au contexte présent par l'analogie pratique et cette activité est dirigée vers un objectif. Ainsi, nous savons que l'acteur de l'activité est pluriel puisqu'il est lui-même le produit des différentes expériences, mais aussi parce qu'il a des caractéristiques propres qui l'amènent à incorporer de manière singulière ces différentes expériences socialisantes. Cette relation entre l'écriture et la personne qui écrit a été étudiée par plusieurs auteurs sous la forme du rapport à l'écriture.

2.3 *Rapport à*, rapport au savoir et rapport à l'écriture

Ce qui précède permet d'entrevoir la complexité des liens qui se crée entre l'écriture et la personne qui écrit. Il est maintenant clair que l'écriture est plus qu'une fonction psychique supérieure ou qu'un moyen de communication. Son apprentissage requiert plus qu'un processus rédactionnel. Pour Barré-De Miniac (1995), « Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. » (p. 93-94) À l'instar de cette auteure, je crois que le concept de *rapport à l'écriture* vient combler un vide pour expliquer l'action d'une personne qui écrit et permet de mieux comprendre ce lien entre le scripteur et l'écriture qui est probablement différent selon ce qui est écrit et selon la situation dans laquelle l'écriture a lieu (Barré-De Miniac, 1995).

Pour définir ce dernier concept, il s'agira d'analyser les différentes manières qu'ont les auteurs de présenter le *rapport à l'écriture* pour mieux appréhender le lien entre la personne qui écrit et l'écriture. Je m'intéresserai donc d'abord aux concepts de *rapport à* et de *rapport au savoir* pour mieux comprendre ce que l'on peut retenir de ces définitions en lien avec l'écriture. Puis, j'aborderai les différentes manières de définir le rapport à l'écriture ainsi que les méthodologies qui ont été utilisées pour l'appréhender.

2.3.1 Rapport à et rapport au savoir

Comme il est mentionné précédemment, à l'origine de la notion de rapport à l'écriture, il y a la notion de *rapport à*. Selon Charlot (1997), le *rapport à* indique une relation entre des personnes et un environnement social et culturel. Pour Bautier (2002), cette notion « va de pair avec celle de l'activité d'un sujet et du sens qu'il lui attribue. » (p. 45) Alors que Barré-De Miniac (2000) explique que la « notion de *rapport à* suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. » (p. 13) Ainsi, le *rapport à* indique une relation, mais cette relation inclut

une part affective. Elle inclut la disposition, donc l'état d'esprit du « sujet auteur » envers l'objet. Le rapport peut ainsi être positif ou négatif. L'idée de disposition porte à croire que c'est un état peu changeant donc observable (Barré-De Miniac, 2000). Pourtant, en considérant l'acteur comme étant pluriel (Lahire, 1998), on peut croire que le *rapport à* sera différent selon les analogies pratiques que le scripteur met en lien avec le contexte présent.

Tout indique que le rapport à l'écriture est une forme spécifique du rapport au savoir. Or, plusieurs approches du rapport au savoir sont proposées (Barré-De Miniac, 2000). En France, deux équipes de chercheurs se penchent sur la question.

Charlot (1997) et l'équipe ESCOL s'intéressent principalement à l'échec scolaire et prônent une approche sociologique. Pour Charlot (1997), le rapport au savoir est « [...] *rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres*¹⁵. Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un *rapport symbolique, actif et temporel*¹⁶ » (p. 90). Ainsi, le rapport au savoir s'ancre dans un contexte et il est changeant. Ceci veut dire que le *rapport à* un même objet peut se modifier selon le contexte et le moment. Pour Bautier et Rochex (1998), qui font partie de la même équipe de chercheurs, le rapport au savoir est « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). » (p. 34) Pour Charlot (1997), le rapport au savoir est tout d'abord extérieur, car il est mu par le désir de connaître l'autre, mais il doit s'analyser à partir d'un sujet.

Une autre équipe de chercheurs universitaires, dont Jacky Beillerot, s'intéresse à cette notion en lien avec l'éducation des adultes. Cette équipe prône une analyse clinique du rapport à l'écriture (Beillerot *et al.*, 2000 ; Beillerot, Blanchard-La Ville et Mosconi, 1996). Pour Beillerot et ses collaborateurs (2000), le rapport au savoir est différent pour chacun parce que

¹⁵ Termes mis en italique par l'auteur.

¹⁶ Termes mis en italique par l'auteur.

« [...] c'est l'apprenant qui le crée [...] » (p. 42). Pour ce dernier, « l'apprentissage de toute unité de savoir n'est pas enregistrement, mais apprentissage d'un rapport à ce savoir-là [...] » (Beillerot *et al.*, 2000, p. 43) Beillerot n'exclut pas que le rapport au savoir soit social. En ce sens, il explique que « [...] les savoirs n'existent que dans leur réalité historique et sociale [...] » (Beillerot *et al.*, 2000, p. 16) et que le rapport au savoir se développe dans une culture, une famille. Nonobstant, pour Beillerot et ses collaborateurs (2000), le rapport au savoir est intérieur d'abord, car il débute avec les premiers objets de désirs qui sont intérieurs, ensuite vient un rapport au « savoir socialisé » (Beillerot *et al.*, 2000, p. 46) qui est extérieur. Cette équipe propose de définir le rapport au savoir comme un « processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. » (p. 51) Ainsi, pour l'équipe de Beillerot, le rapport au savoir n'est pas une relation entre un sujet et un objet, mais un processus de production de savoirs singuliers qui servent à connaître.

En somme, les deux équipes s'accordent pour dire qu'il y a deux rapports au savoir : le rapport identitaire et le rapport épistémique. Charlot (1997) ajoute le rapport social à cette liste. Le rapport identitaire au savoir est en lien avec la construction de notre identité : nos modèles, nos attentes, nos envies, etc. Le rapport épistémique au savoir renvoie à la nature de l'activité d'apprentissage : j'apprends quelque chose, j'apprends à maîtriser une activité ou j'apprends à entrer en relation. Charlot (1997) complète avec le rapport social au savoir qui teinte les deux autres selon la position sociale de l'individu et l'histoire qui a forgé les savoirs qu'il acquiert.

Mais qu'en est-il du rapport à un savoir lié à une activité spécifique tel que l'écriture? Peut-on le considérer comme la relation entre le sujet-auteur et l'objet-écriture ou comme la production de savoirs singuliers sur l'écriture qui servent à se l'approprier comme tout autre savoir? Est-ce un rapport identitaire ou un rapport épistémique?

2.3.2 Rapport à l'écriture

Pour plusieurs auteurs, le rapport à l'écriture est une forme de rapport au monde et au savoir (Barré-De Miniac, 2000 ; Charlot, 1997 ; Lahire, 1993). Bucheton et Bautier (1997), dans les années 90, tentent une définition en analysant l'écriture d'enfants de 11-12 ans. Elles voient le rapport à l'écriture comme « ce qui est au plus près de leurs pratiques et de ce qu'ils vivent à propos de l'écrit [...] les rapports à [...] (l'écriture sont) construits dans les usages familiaux et dans les expériences qui influencent l'activité [...] » (Bucheton et Bautier, 1997, p. 110). Elles opposent cette notion avec celles des représentations sociales et métacognitives de l'écriture qui sont plus éloignées de l'élève. Elles font ressortir, de l'analyse de textes, trois types de rapport à l'écriture qui sont mutuellement exclusifs. Le premier type de rapport à l'écriture est celui de l'élève scolaire qui écrit pour la norme, pour suivre les consignes. Deuxièmement, il y a le sujet écrivain. Ce dernier écrit pour construire et élaborer avec le langage, l'écriture est un jeu, mais il écrit aussi pour construire son identité ou pour objectiver sa pensée. Le dernier type d'élèves utilise l'écrit comme un outil pour l'expression de ce qu'il ressent. À ces trois types de rapport à l'écrit, les auteurs ajoutent un autre type d'élèves qui se centre sur la dimension corporelle et l'acte sensible d'écrire. Ce dernier éprouve du plaisir à former des lettres ou à voir les lettres formées sur la feuille. Cette conception du rapport à l'écriture nous ramène surtout aux fonctions de l'écriture, aux objectifs qui la sous-tendent.

D'un autre côté, Christine Barré-De Miniac (2000) s'est donnée comme objet de recherche de définir le rapport à l'écriture. Pour cette dernière, le rapport à l'écriture est une forme spécifique de rapport au savoir « [...] (il) désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. » (Barré-De Miniac, 2000, p. 12) Pour cette chercheuse, les représentations qu'a la personne de l'écriture font partie de son rapport à l'écriture. La notion de rapport à l'écriture définie ainsi rejoint davantage la notion de rapport au savoir comme une relation entre un sujet, l'auteur, et un objet, l'écriture proposée par Charlot (1997).

En Amérique du Nord, le rapport à l'écriture est aussi étudié, mais sous une autre forme. Ainsi, plusieurs recherches ont été menées aux États-Unis depuis les années 90 sur la motivation, l'attitude envers l'écriture, les représentations et les conceptions de l'écriture pour apprendre. Au Québec, une équipe de recherche s'intéresse au rapport à l'écrit dans l'apprentissage de l'histoire et de la science.

Le terme utilisé en anglais qui s'approche davantage du rapport à l'écrit est *attitude toward writing* qui sera traduit comme « l'attitude envers l'écriture ». Sous ce thème, on retrouve des recherches qui tentent de connaître les conceptions de l'écriture (croyances sur l'écriture et son apprentissage), l'appréciation de l'activité d'écriture et la perception d'auto-efficacité en écriture scolaire ou extrascolaire (Brown, Morrell et Rowlands, 2011 ; Charney, Newman et Palmquist, 1995 ; Graham, Schwartz et MacArthur, 1993). Les auteurs s'entendent pour reconnaître l'importance de la connaissance de l'attitude des élèves pour planifier des interventions efficaces (Brown, Morrell et Rowlands, 2011 ; Giordano, 1987 ; Kear *et al.*, 2000), car celle-ci serait prédictrice de la réussite en écriture (Knudson, 1995). Des chercheurs ont développé plusieurs instruments standardisés pour mesurer l'attitude envers l'écriture (Bottomley, Henk et Melnick, 1998 ; Kear *et al.*, 2000 ; Knudson, 1991, 1992, 1993).

Certaines des composantes du rapport à l'écriture ou de l'attitude envers l'écriture sont aussi étudiées spécifiquement, elles se recoupent sous différents noms. Citons, par exemple, la motivation (Bruning et Horn, 2000 ; Charney, Newman et Palmquist, 1995), les conceptions de l'écriture (Ellis, Taylor et Drury, 2007 ; Levin et Wagner, 2006) ou la perception de soi comme auteur (Bottomley, Henk et Melnick, 1998). En outre, dans la plupart des recherches, on passe rapidement sur les définitions de ces concepts pour passer à la méthodologie pour y avoir accès.

Au Québec, une équipe de recherche s'intéresse à l'écriture pour apprendre sous l'angle affectif. Dans le cadre de la recherche *Scriptura*, Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince

(2009) regardent le rapport à l'écriture dans l'apprentissage de l'histoire et de la science. Ces auteurs utilisent toutefois le concept de rapport à l'écrit qu'elles définissent comme étant « une relation de sens entre un sujet et l'écrit. » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321) Elles expliquent que « Pars écrit, [...] (elles entendent) les écrits, mais aussi les processus de lecture et d'écriture. » (Chartrand et Prince, 2009, p. 320) Aussi, leur définition a été exclue puisqu'elles s'intéressent au rapport à l'écrit qui est beaucoup plus large en englobant autant la lecture que l'écriture.

Dans ce travail, à partir des définitions présentées, je retiens que le rapport à l'écriture est une relation. Je tenterai donc de témoigner de cette relation entre l'écriture et le scripteur pour identifier ce dont elle se compose pour les participants. Toutefois, il reste à déterminer la manière d'y avoir accès.

2.3.3 Différentes manières de témoigner du rapport à l'écriture

Compte tenu des définitions qui précèdent, reste à savoir de quelle manière je serai en mesure de témoigner du rapport à l'écriture, en tenant compte de la complexité de cette relation entre une activité et un acteur qui a des caractéristiques particulières possiblement liées au TSA. Je regarderai d'abord comment les différents auteurs s'y sont pris pour observer ce rapport à l'écriture dans les recherches qui s'intéressent aux difficultés en écriture. Je m'intéresserai ensuite aux différents cadres d'analyse et méthodes que proposent les chercheurs qui se sont intéressés au rapport à l'écriture, mais aussi à l'activité de manière plus générale.

2.3.3.1 Méthodes pour observer les difficultés en écriture

Les recherches qui ont servi pour le cadre théorique sur le rapport à l'écriture utilisent différentes méthodologies pour y avoir accès. Trois méthodologies semblent avoir été privilégiées par les différents chercheurs. Certains ont analysé des écrits, d'autres ont procédé par des questionnaires et, finalement, certains ont utilisé des entrevues.

Des chercheurs, tels Bucheton et Bautier (1997) et Dabène (1987), ont tenté de connaître le rapport à l'écriture en procédant à l'analyse de textes écrits par les sujets. Par ces recherches, les auteurs catégorisent les scripteurs par rapport à la norme et aux exigences. Il en résulte plusieurs types de scripteurs.

Comme il est mentionné auparavant, les recherches nord-américaines sur le sujet (entre autres Brown, Morrell et Rowlands, 2011 ; Charney, Newman et Palmquist, 1995 ; Graham, Schwartz et MacArthur, 1993) utilisent principalement des questionnaires pour avoir accès à l'attitude des élèves envers l'écriture pour apprendre. Ces recherches tentent de démontrer qu'il y a une corrélation entre l'attitude envers l'écriture et la réussite scolaire ainsi que les différents aspects de la tâche d'écriture ou de la situation qui peuvent être modifiés pour améliorer l'attitude envers l'écriture.

D'autres, telles que Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993), ont utilisé des entrevues qui leur ont permis de savoir ce que les gens disent de l'écriture et de dégager différentes dimensions au rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000). Malgré la richesse de l'information obtenue de cette manière, compte tenu de la complexité de rendre compte de l'expérience présente, mais aussi des analogies pratiques que la personne effectue avec ses expériences passées, je ne croyais pas que les entrevues soient suffisantes pour témoigner des différents rapports à l'écriture dans différents contextes ou pour différents types de textes.

Barré-De Miniac (2000) propose donc qu'il y ait quatre dimensions qui donnent accès au rapport à l'écrit épistémique d'un sujet :

1. L'investissement : L'investissement de l'écriture qui s'explique en termes de force d'investissement et de type d'investissement. La force de l'investissement est le lien affectif qu'entretient l'auteur avec l'écriture. C'est l'énergie qu'il déploie pour écrire. Cette force peut être positive ou négative : un élève qui se met en colère lorsqu'il doit écrire parce qu'il n'y arrive pas s'est tout de même investi dans l'écriture puisqu'elle suscite une forte émotion. Une personne qui ne serait pas fortement investie dans l'écriture serait indifférente aux tâches qu'on lui propose. L'investissement se mesure

aussi au niveau du type d'investissement. Ce dernier fait référence aux types de texte et aux contextes d'écriture. Dans cette dimension, nous retrouvons aussi l'idée de contrainte. Le texte est-il écrit sous contraintes, dans un contexte scolaire par exemple? Ou est-il écrit sans contraintes, seulement par plaisir? La force d'investissement dépend souvent du type d'investissement et du contexte.

2. Les opinions et les attitudes : Cette deuxième dimension du rapport à l'écriture est sociale, elle appréhende les opinions et les attitudes qui proviennent souvent du milieu familial et social. Elle comprend les valeurs, les sentiments, les représentations, les avis sur l'écriture et sur ses usages. L'auteure fait la distinction entre les opinions qui sont le discours et les attitudes qui sont les comportements associés aux pratiques d'écriture. Cette distinction est importante, car les opinions et les attitudes ne sont pas toujours en accord d'où l'importance de les analyser parallèlement.
3. Conceptions de l'écriture et de son apprentissage : Cette dimension rejoint l'aspect cognitif et didactique de l'écriture. D'une part, l'écriture est vue comme un don, d'autre part, elle est vue comme une simple transcription de la pensée, comme une technique de codage. Ces deux conceptions fausses, mais communes, de l'écriture ont un impact important sur la façon d'enseigner et sur le sentiment de contrôle de l'apprenant quant à la tâche.
4. Les modes d'investissement : C'est la verbalisation des pratiques métacognitives. Les modes d'investissement sont ce que les apprenants disent des procédures et des démarches qu'ils utilisent pour écrire, mais aussi pour apprendre à écrire. Par exemple, il s'agirait d'un enfant qui parle des stratégies qu'il utilise pour trouver comment écrire un mot dont il ne connaît pas l'orthographe.

À la lumière des définitions proposées qui nous éclaire sur les enjeux de l'écriture et du rapport à l'écriture, je prends toutefois le parti de croire que l'activité qu'est l'écriture ne peut se réduire à ce que les scripteurs font ou disent. En effet, dans la mesure où je m'intéresse à des personnes ayant un TSA, qui ont donc une perception différente du monde, la transposition de ce que nous connaissons de l'écriture chez les personnes sans TSA doit être faite avec précaution. C'est pourquoi tout en gardant en tête ce que les écrits enseignent sur l'écriture et le rapport à l'écriture, je suis allée chercher dans les théories de l'activité

humaine et de l'action une autre méthodologie et un autre cadre d'analyse qui me permettent de tenir compte de cette perception différente pour témoigner du rapport à l'écriture singulier des deux participants.

2.3.3.2 La place de la parole dans l'analyse de l'activité

Comme il est mentionné auparavant, l'action résulte des multiples expériences qui sont intégrées par la personne et que cette dernière réutilise selon les analogies pratiques qu'elle est en mesure de faire avec la situation qui se présente à elle. Cette définition de l'écriture questionne toutefois sur la manière de l'observer.

C'est dans la perspective de la clinique de l'activité qui cherche « à comprendre la dynamique d'action des sujets » (Clot *et al.*, 2000, p. 1) que je suis allée chercher l'importance du dialogue pour « observer » l'action d'une personne. Ainsi, en se basant sur la notion de dialogisme proposée par Bakhtine, les tenants de la clinique de l'activité proposent d'utiliser la reprise de l'activité et le dialogue pour accéder à l'activité d'un sujet.

2.4 Synthèse et objectif de recherche

Le TSA entraîne une perception de la réalité et une appréhension du monde social très souvent différentes d'une personne sans TSA. Pourtant, une plus grande inclusion scolaire et sociale nécessite de se questionner sur les aménagements pédagogiques à mettre en place pour permettre la réussite de tous. L'angle de l'écriture a été choisi pour cette recherche puisque mes observations et la littérature démontrent des difficultés à ce niveau. Malgré ces difficultés marquées, aucune recherche, à ma connaissance, ne porte sur ce qui se passe lorsqu'une personne ayant un TSA écrit du point de vue de cette dernière.

L'utilisation du modèle de production du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1996) implique que l'on doit regarder une situation en terme de relation entre des facteurs personnels et environnementaux pour mieux comprendre ce qui cause une situation handicapante. En ce sens, l'écriture a été définie comme une action qui est l'interprétation d'une activité collective. Elle se compose de l'action située que nous observons y compris les processus d'écriture, mais aussi de toutes les expériences socialisantes passées que le scripteur met en lien avec le contexte présent. En ce qui concerne le scripteur, il est important de retenir qu'il est l'acteur de l'activité d'écriture. À ce titre, il est nécessaire de l'appréhender comme un être multiple, qui se compose de toutes les expériences socialisantes qu'il a incorporées et qu'il utilise pour faire des analogies pratiques avec les situations qui se présentent à lui. Dans ce cadre-là, le rapport à l'écriture est vu comme un *rapport au savoir* dans une vision sociologique, c'est-à-dire que c'est une relation entre un acteur et une activité.

L'objectif de cette recherche sera donc de témoigner du rapport à l'écriture de deux adultes ayant un TSA.

Sous-questions :

- 1- Quels processus la personne met-elle en œuvre lorsqu'elle écrit?
- 2- Le rapport à l'écriture est-il différent selon le type d'écrit ou le contexte?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Compte tenu de l'objectif de cette recherche, je me suis rapidement questionnée sur la manière d'avoir accès à ce témoignage. D'une part, après avoir fait une recension des écrits sur les différentes méthodologies utilisées par les chercheurs et, d'autre part, en tournant un regard sur mon propre rapport à l'écriture, au moment même de l'élaboration de cette recherche, la question reste de savoir comment rendre compte de l'action d'écriture chez un acteur singulier. Comment donner une voix au scripteur en le dirigeant le moins possible à travers mon propre rapport à l'écriture?

Ces questionnements m'ont amenée à adopter deux postures épistémologiques complémentaires qui relèvent de l'ethnographie et de l'ergonomie française. Ce sont ces postures ainsi que les définitions de l'écriture et du scripteur qui ont guidé les décisions entourant la méthodologie et le plan de la recherche.

3.1 Épistémologies

En fonction du cadre conceptuel présenté, je prends le parti de croire que l'activité qu'est l'écriture ne peut se réduire à l'action située ou à ce que le rappel de cette activité évoque chez les scripteurs. Deux postures épistémologiques complémentaires sont donc adoptées pour conduire cette recherche : une posture ethnographique où l'on cherche à connaître du point de vue du sujet et une posture qui tient de l'ergonomie française en considérant l'écriture comme une activité.

3.1.1 Une posture ethnographique

D'abord, l'ethnographie appréhende la connaissance à travers le point de vue du sujet (Boumard, 2011). Ainsi, la connaissance est « livrée *de l'intérieur* d'un monde social saisi à une échelle microscopique » (Althabe, 1990, p. 2) à partir de la personne. L'écriture est une activité singulière qui ne peut se réduire à ce qui est écrit sur la feuille, c'est pourquoi le point de vue de la personne qui écrit est nécessaire pour comprendre son rapport à l'écriture. Toute expérience étant subjective, connaître implique de partager l'expérience avec le sujet, de prendre part à la situation (Boumard, 2011). Dans ce cas-ci, il était donc question de prendre part à l'activité d'écriture du sujet. En outre, cette posture permet au chercheur d'observer et de comprendre des éléments de la situation qui seraient autrement restés cachés et de produire des connaissances différentes de celles construites dans une démarche objective (Boumard, 2011).

D'un point de vue méthodologique, cela mène à « abandonner le modèle épistémologique fondé sur la dissociation entre la pratique d'investigation menée par le chercheur et la communication ordinaire dont, comme les sujets, il est quotidiennement l'acteur. » (Althabe, 1990, p. 5) Ainsi, à l'opposé d'une recherche où l'on tenterait de tester des hypothèses déjà pensées, « la pratique d'enquête (ici proposée) se déploie à l'intérieur de l'échange entre l'ethnologue et ses interlocuteurs. Elle épouse les formes du dialogue ordinaire [...] » (Althabe, 1990, p. 2). C'est pourquoi « l'ethnologue doit se garder de délimiter un objet de connaissance comme étant d'emblée le cadre sur lequel il va fonder son investigation du réel » (Althabe, 1990, p. 4). En d'autres mots, plutôt que d'utiliser des entrevues ayant des thèmes prédéfinis, je désirais avoir accès au discours ordinaire sur l'écriture pour que les participants puissent établir eux-mêmes les thèmes qu'ils désiraient aborder.

Ainsi, je m'engage dans une démarche à travers laquelle « il s'agit [...] de co-construire, tant bien que mal, une communication » (Chauvier, 2011, p. 55) à partir d'un temps commun partagé pour arriver, à travers le discours des participants, à témoigner de leur rapport à l'écriture. Comme l'explique Chauvier (2011), cette démarche demande de tenir compte de

ce qui est dit, mais aussi des éléments de contexte qui peuvent permettre une meilleure compréhension de la situation de la part du lecteur de l'analyse. Ainsi, l'auteur précise qu'il est essentiel de tenir compte du contexte de la conversation, de ses antécédents, des expressions, des pauses et des autres indications de l'humeur de la personne qui parle, de l'enchaînement des idées, etc., dans l'analyse pour que le lecteur puisse se faire sa propre idée de la situation.

Tout ce qui précède explique l'utilisation d'une méthode longitudinale dans laquelle je ferai appel au dialogue ordinaire, qui permettra de partager la situation d'écriture, mais surtout les conceptions de l'écriture du participant. Je tenterai de témoigner le plus justement possible de la situation en la contextualisant autant que possible. Reste toutefois à savoir ce qui est à partager, qu'est-ce qui compose l'activité d'écriture ? Comment avoir accès à ces informations ?

3.1.2 Ergonomie de langue française

C'est à travers une posture épistémologique qui s'inspire de l'ergonomie de langue française (Clot *et al.*, 2000) et de l'action située de Lahire (1998) que je pourrai répondre à l'exigence d'avoir accès à la situation d'écriture par la mise en mots. Comme il a été mentionné auparavant, l'écriture est une activité et une action. En tant que tels, « nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets » (Clot *et al.*, 2000, p. 1).

Comme le fait l'ergonomie française (Clot *et al.*, 2000), je prends le pari que l'activité est l'action située observable, mais aussi tout ce qu'on ne voit pas, comme les choix que la personne fait selon ses expériences passées. Il est possible de témoigner, en partie du moins, de « l'inobservable ». Pour ce faire, l'ergonomie française passe par l'utilisation « des méthodes historico-développementales permettant aux sujets de transformer des actions réalisées en objet pour d'autres actions réalisables, autorisant l'action sur l'action [...] » (Clot, 2005, p. 7), car la connaissance se développe en associant « les protagonistes d'une

situation [...] à son analyse » (Clot *et al.*, 2000, p. 1). Clot (2005) explique que c'est pourquoi, en ce qui a trait aux méthodes, « il faut permettre aux sujets une reprise de l'action » (Clot, 2005, p. 9). Il propose alors l'utilisation de l'action réalisée pour « établir un contact indirect avec l'activité. » (Clot, 2005, p. 9) L'action réalisée (la situation d'écriture) pouvant être vécue à nouveau, par le sujet, par l'entremise du vidéo, il est possible pour lui de reprendre celle-ci.

Pour établir ce contact indirect, l'autoconfrontation simple sera utilisée. Elle consiste à demander aux participants de commenter leur action en visionnant des séquences filmées de cette dernière. Cette méthode permet de prendre connaissance de ce qui est fait, mais aussi ce qui n'est pas fait.

Toutefois, tel que le mentionne Clot (2005), il est essentiel de prendre en considération que

[...] l'observation du chercheur à visée de connaissance laisse un résidu, un reste : le développement de l'observation chez l'observé. L'un des effets les plus méconnus de l'observation c'est précisément ce qu'elle provoque dans l'activité de l'observé. Observé dans son travail, il s'observe en travaillant. Le développement de cette activité nouvelle d'observation chez l'observé dépasse la situation d'observation initiale en superposant à celle-ci un nouveau contexte. Elle déborde l'action observée. Du coup, l'observation des sujets en situation sort les sujets de la situation. (Clot, 2005, p. 3)

Ainsi, l'observation a lieu entre l'observateur et le sujet, mais aussi entre le sujet et lui-même. Donc, il est possible que le scripteur prenne conscience de son activité et qu'il la modifie pour qu'elle corresponde davantage à ce qu'il veut faire. Il est important de prendre en compte cette conséquence possible, c'est pourquoi l'accompagnement est prévu sur plusieurs mois. Pour ne pas laisser « les observés prisonniers d'un travail « entamé » » (Clot, 2005, p. 4). Il est aussi important pour le chercheur de connaître ce risque, car en cherchant à observer le rapport à l'écriture de la personne, il est possible que celui-ci se modifie au cours de l'exercice.

3.2 Le plan de recherche

Pour mieux connaître le point de vue de personnes ayant un TSA qui écrivent, deux études de cas seront effectuées dans le cadre de cette recherche.

3.2.1 La stratégie de recherche

Vergnaud (1998) explique que « la mise en mots des connaissances [...] est difficile [...] (, car nous) laissons à autrui la charge de reconstituer, à partir des brides d'énoncés et des rares énoncés complets [...] le sens des messages que nous lui envoyons. » (Vergnaud, 1998, p. 289-290), c'est pourquoi il ne suffit pas de demander à un participant de parler de son processus d'écriture. C'est à travers l'observation (du chercheur et du sujet) et la discussion que nous sommes arrivés à développer une « conception partagée » (Clot *et al.*, 2000, p. 4). La stratégie de recherche a donc consisté donc à faire les études de cas de deux étudiants universitaires ayant un TSA sans déficience intellectuelle pour témoigner de leur rapport à l'écriture. J'ai proposé, dans un premier temps, de suivre ces personnes dans les différents moments où elles écrivent pour l'école et le travail, mais aussi au quotidien. Sur une période de quelques mois (octobre 2013 à février 2014), les participants ont été filmés à quelques reprises quand ils écrivaient. Dans un deuxième temps, ces enregistrements vidéo ont été visionnés avec les participants afin de recueillir leurs commentaires sur ce qu'ils faisaient et sur ce qu'ils écrivaient, mais aussi ce qu'ils ne faisaient pas, sur ce qu'ils auraient pu faire ou voulu faire. Ces visionnements ont aussi été filmés. Ce dispositif a permis de témoigner plus justement du processus d'écriture, mais aussi de ce que les participants disaient de l'action située. Par ailleurs, cette méthodologie a aussi amené les participants à se questionner et à cheminer dans leur propre processus d'écriture. Enfin, il m'a semblé primordial d'accorder une place importante à ce que disaient les sujets eux-mêmes sur leur manière d'écrire. Conséquemment, en plus des autoconfrontations, ce sont toutes les conversations ordinaires qui ont pris de l'importance pour permettre de développer une conception partagée de ce qu'est l'écriture.

3.2.2 Participant

Les critères d'inclusion pour les sujets de cette recherche étaient d'être un adulte et d'avoir un trouble du spectre de l'autisme. L'échantillonnage a été fait à partir de cas typiques (Gaudreau, 2011). En effet, les différents services pour les étudiants vivant des situations de handicap dans les universités autour de Montréal ont été contactés pour trouver des participants. Cette démarche a permis de trouver deux participants qui sont des étudiants universitaires et qui ont un TSA : Julie et Antoine. Les portraits des deux participants ont été mis en introduction de l'analyse de cas de chacun d'entre eux.

3.2.3 Collecte de données

La collecte de données a été faite à l'aide d'un journal de bord du chercheur, d'observations ainsi que des captations vidéo des séquences d'écriture et des autoconfrontations. Les textes écrits durant les séquences de captations vidéo n'ont pas été conservés puisque l'objectif de cette recherche exploratoire était de recueillir le discours des participants sur l'écriture. Les participants ont été filmés à l'aide de deux caméras au début, puis d'une seule. Pour les captations, une petite caméra Zoom Q2 filmait la personne en train d'écrire et une caméra Panasonic HC-V100 sur trépied filmait le texte. Ce sont seulement les captations du texte qui ont servi lors des autoconfrontations.

Deux rencontres ont précédé les captations vidéo, l'une pour expliquer le projet et l'autre qui avait pour but de nous permettre (à moi et aux participants) de mieux nous connaître. Nous avons ensuite choisi, avec le participant, les séquences d'écriture qui allaient être filmées. Mon objectif était de filmer les participants dans trois contextes d'écriture : pour l'école, pour le travail et dans le quotidien, soit les listes, les courriels, les notes, etc. J'ai réussi à le faire pour Julie, mais je n'ai pas pu avoir de séquence d'écriture pour le travail pour Antoine à cause de la difficulté d'accès à son milieu de travail. J'avais pour objectif de filmer les participants trois fois pour chacun de ces contextes sur une période de 2 mois, entre octobre

et décembre 2013. Finalement, j'ai dû réduire ce nombre de captations (pour aperçu des séances, voir appendice D) et les filmer sur une plus grande période de temps pour des raisons de contrainte d'horaire principalement, nous avons conjointement décidé d'arrêter des captations lorsque les participants ont eu l'impression d'avoir fait le tour de ce qu'ils pouvaient dire et que je pouvais constater une redondance dans les propos. Ces vidéos ont une durée de quelques minutes à près d'une heure. Après chacune des captations vidéo, il y avait une autoconfrontation simple. L'autoconfrontation consistait à regarder les séquences filmées avec le participant en lui demandant de commenter ce qu'il voit. Je guidais les commentaires en choisissant les séquences que nous regardions ensemble et je relançais la conversation si le participant n'avait plus rien à dire sur un sujet. Les verbatims des autoconfrontations ont été faits à la suite de chacune des autoconfrontations pour permettre des réajustements au fur et à mesure à partir de nos propres observations lors du visionnement de l'autoconfrontation. Des analyses plus complètes ont été conduites une fois les autoconfrontations complétées.

Lors de l'autoconfrontation simple, il s'agissait donc d'abord de laisser la personne s'exprimer sur ce qu'elle voyait en lui demandant de m'expliquer ce qu'elle faisait, mais aussi ce qu'elle ne fait pas, ce qu'elle aurait pu ou voulu faire. Je commençais les autoconfrontations en demandant aux participants de me raconter, de m'expliquer ce qu'ils faisaient. Par exemple, « *Donc, l'idée c'est qu'on regarde ensemble le vidéo, des extraits du vidéo quand tu écris et que tu m'expliques, que tu me racontes un peu ce qui c'est passé... ce que tu faisais, t'es parti d'un sujet...* ». Je demandais des clarifications sur certains points ou je décrivais ce que je voyais pour valider mes impressions : « *Donc premier extrait... Est-ce que tu te rappelles un petit peu ?* » Ce sont les participants qui ont décidé des thèmes qui ont été abordés.

3.2.4 Analyse des données

Pour l'analyse des données, les informations contenues dans le journal de bord du chercheur, les informations non verbales issues des séquences vidéo de l'action et les retranscriptions faites à la main des informations réflexives du participant qui ressortent de l'autoconfrontation ont été superposées pour mieux rendre compte du phénomène.

Le cadre conceptuel a permis une première analyse des propos des participants et de mes observations. Toutefois, la nature des conversations que j'ai eues avec les participants m'a obligée à revoir mon cadre conceptuel pour arriver à interpréter la complexité des situations dont nous avons discuté. Ainsi, j'ai dû faire appel, en plus des théories sur l'écriture, aux théories sur l'activité et l'action. De plus, je désirais garder en tête le modèle de production du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1996) comme cadre d'analyse plus large de l'impact de l'écriture dans la vie des personnes ayant un TSA.

Une analyse inductive des données a donc été faite à partir de l'identification de catégories d'informations qui revenaient plus souvent, qui semblaient plus importantes pour les participants ou qui me surprenaient (LeCompte et Preissle, 1993). Comme les discours des deux participants étaient très différents et que mon objectif était de témoigner de leur rapport à l'écriture et non de développer une théorie, j'ai choisi de ne pas chercher des catégories communes, analysant les deux cas comme deux études de cas distinctes. Par la suite, les différentes catégories ont été organisées pour me permettre d'avoir une vue d'ensemble à la lumière de la question de recherche et pour mieux comprendre les relations qu'établissent les participants entre l'écriture et d'autres aspects de leur vie (LeCompte et Preissle, 1993). L'analyse des données m'a demandé de faire des aller-retour fréquents entre les données et le cadre conceptuel pour identifier des éléments conceptuels qui me permettraient d'analyser des données sur l'écriture qui allaient bien au-delà de ce à quoi je m'attendais. En effet, j'anticipais à un discours qui relèverait plus des processus, alors que les participants m'ont plutôt parlé des différents rôles que joue l'écriture dans leur vie présente et passée.

3.3 Conclusion

En somme, comme l'objectif de cette recherche est de témoigner du rapport à l'écriture de personnes qui peuvent avoir une perception du monde ainsi que des interactions qui est différente de la mienne, l'enjeu principal était de trouver une méthodologie qui permettrait aux participants d'être à l'aise de parler librement, mais aussi qui leur permettrait d'aborder les différents liens qu'eux-mêmes font avec l'écriture en étant dirigés le moins possible par des questions qui auraient nécessairement reflété mon propre rapport à l'écriture. Il s'agissait aussi de trouver une manière d'obtenir un discours sur l'écriture qui ne relevait pas simplement de ce que les participants croyaient que je voulais entendre.

La méthodologie choisie permet à cette fin de passer beaucoup de temps à parler d'écriture avec les participants pour qu'ils soient à l'aise d'aborder les aspects de l'écriture qu'ils jugent importants par la non-directivité des entretiens. La reprise de l'action par les autoconfrontations a quant à elle pour objectif de donner un support à la mise en mots de l'action pour la contextualiser. L'objectif est donc de fournir un support à l'évocation qui, seule, pourrait se révéler plus ardue.

L'objectif de l'analyse des résultats de ces rencontres sera donc d'offrir un portrait le plus exhaustif possible des résultats obtenus, mais aussi du contexte dans lequel ils ont été obtenus pour que le lecteur puisse juger de l'interprétation qui en est faite (Chauvier, 2011).

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Avant de commencer l'analyse des résultats, il est important de rappeler que la méthodologie que j'ai utilisée dans cette recherche fait appel à la discussion et non à des entretiens dirigés, semi-dirigés ou ouverts. Le contexte fait évidemment en sorte que les participants parlent d'écriture, mais ils peuvent laisser libre cours à la parole sans que je les conduise nécessairement vers un sujet précis. Ainsi, les participants dirigent presque entièrement la discussion à partir de l'observation de la reprise de l'activité. Les thèmes abordés reflètent donc les liens qu'ils font eux-mêmes avec l'écriture.

Pour la présente analyse, afin de refléter la singularité des thèmes abordés et du rapport à l'écriture de chacun des participants, les résultats seront analysés à travers la présentation de deux études de cas distinctes. Je vous présenterai d'abord des éléments de mes rencontres avec Julie, puis avec Antoine.

4.1 Julie

Julie est une journaliste dans la fin trentaine qui fait un retour aux études. Au cours de sa scolarité primaire et secondaire, Julie a d'abord eu des difficultés en écriture et a été diagnostiquée comme ayant une dyslexie. Au travers d'un travail important pour réussir,

l'écriture est devenue une passion pour elle. À l'université, elle utilise peu les services qui lui sont offerts, les jugeant souvent inadéquats.

Je l'ai rencontré pour la première fois à l'université, puis dans un café où elle s'installe souvent pour étudier et travailler. Le contact a été facile à établir. Elle a tout de suite été enthousiaste à l'idée de participer à la recherche, bien que son esprit scientifique trouvait difficile de composer avec le type de recherche exploratoire que je lui proposais. Dès notre deuxième rencontre, nous avons réalisé que nous avions beaucoup d'intérêts communs et nous passions souvent plus d'une demi-heure à discuter avant de commencer notre travail. D'ailleurs, comme Julie était souvent fatiguée à la fin de nos rencontres, nous avons essayé de convenir de ne pas trop discuter avant de commencer à travailler puisque parler l'épuise, ce que nous n'avons jamais réussi à faire. Elle avait toujours beaucoup de choses à raconter sur le déroulement de sa semaine.

Lors des séances de captations vidéo, Julie est très expressive pendant qu'elle écrit, il est possible de s'imaginer ce qu'elle pense au travers d'un froncement de sourcils, un hochement de tête ou un petit sourire lorsqu'elle trouve quelque chose d'intéressant ou non, ou de surprenant. Elle me jette aussi parfois un regard, démontrant qu'elle est toujours consciente d'être observée. Au début des séquences vidéo, elle est toujours reculée dans le fond de sa chaise, loin de son ordinateur. Puis, à un moment, elle s'approche et semble plus engagée. Elle explique cette attitude lors d'une autoconfrontation sur un texte qui porte sur le mensonge :

« Je pense qu'à un moment donné j'ai comme débloqué pis j'ai assumé ce que... Ce que j'étais en train d'écrire... Comme je t'ai dit, c'est pas évident.... Pis... Ça fait partie de la vérité justement qui est rendue petite comme ça (montre petit avec les mains)... Pis qui est rendu comme gênante à dire... Puis... Que c'est inconfortable de faire... Je pense que c'est une autre raison du fait que c'est comme... Je veux le dire, parce que c'est important pour moi tu sais... Mais ça reste... Le choix des mots est à faire... Comment dire pour que le message soit compris... Sans que ce soit mal... Mal interprété aussi. »

Elle précise que cette posture est probablement en lien avec le fait d'être observée, mais aussi que son attitude par rapport au contenu du texte peut jouer. L'investissement est plus fort dans l'écriture lorsqu'elle accepte ce qu'elle est en train d'écrire, ce qui entraîne une plus grande fluidité. Julie était en effet souvent très impliquée dans l'activité à propos des sujets des textes qu'elle choisissait d'écrire devant la caméra.

Tous les sujets qu'elle aborde dans les textes qu'elle écrit lui tiennent à cœur. Selon le fait que le sujet ait un effet positif ou négatif sur elle, elle en parle calmement ou avec intensité. Le texte qu'elle a écrit pour la première captation vidéo porte sur la psychoacoustique : un sujet qui la touche de près vu ses particularités au niveau de l'audition. Durant cette séquence, elle tente d'abord de savoir ce qu'elle pense de la question. Lors de l'autoconfrontation, elle est calme quand elle en parle et elle essaie de retrouver ses souvenirs en lien avec le sujet. Quand je lui pose des questions pour mieux comprendre ce qu'est la psychoacoustique, elle me donne des exemples qui la concernent en m'expliquant qu'elle perd l'usage de l'ouïe dans certaines circonstances. C'est un sujet qui la concerne, mais avec lequel elle a une moins grande implication émotionnelle qu'avec son second thème, le mensonge. Durant notre seconde autoconfrontation, elle me parle alors du texte qu'elle a écrit durant la seconde captation vidéo. Elle est beaucoup plus émotive, le mensonge est un sujet important qu'elle ne comprend pas. C'est un thème qu'elle a déjà abordé à l'écrit à de multiples reprises. D'ailleurs, on retrouve cette intensité aussitôt qu'elle parle de ce qu'elle considère comme des injustices ou de la mauvaise foi : par exemple, lorsqu'elle parle des personnes qui se considèrent comme meilleures que les autres, entre autres les spécialistes. Elle devient plus animée aussi, lors de la dernière autoconfrontation, en me parlant d'un texte qu'elle a écrit à mon intention dans lequel elle décrit « son » syndrome d'Asperger, étant découragée par les spécialistes qui tentent d'expliquer le TSA sans prendre en considération ce que les personnes disent elles-mêmes.

En plus des sujets de ses textes, Julie s'anime aussi lorsqu'elle parle des auteurs qu'elle aime ou non. Il est intéressant de voir la « relation » qu'elle a créée avec ces auteurs dont elle parle comme des personnes à qui elle s'identifie. D'ailleurs, elle compare son propre parcours avec

ceux de philosophes ou de penseurs qui n'ont pas un parcours scolaire typique (entre autres Ricoeur, Wittgenstein, etc.).

En dernier lieu, il est important de spécifier qu'au cours des autoconfrontations, Julie faisait des liens, d'une part, entre les textes écrits et l'expérience qu'elle avait sur le sujet abordé dans l'écriture (connaissance du thème, rencontres avec des spécialistes sur ce sujet, etc.) et, d'autre part, entre l'écriture en tant que telle et sa propre histoire.

Voici un tableau synthèse de nos rencontres, avec le contexte et les thèmes discutés à chaque fois.

Tableau 4.1 Synthèse des rencontres avec Julie

5 juillet 2013	Rencontre d'explication	Explication du projet de recherche.
12 septembre 2013	Rencontre de 2h30 pour apprendre à se connaître	Discussion sur divers thèmes (alimentation, écriture, TSA, le journalisme, la santé, etc.)
21 octobre 2013	Captation 1	Écriture d'un chapitre de son mémoire de maîtrise sur la psychoacousie.
11 novembre 2013	Autoconfrontation	L'entrevue porte principalement sur sa relation au thème abordé, sur la charge émotive en lien avec ce thème, sur sa technique de travail et sur l'écriture comme premier moyen de communication.
14 novembre 2013	Captation 2	Écriture personnelle sur le thème du mensonge.
25 novembre 2013	Autoconfrontation	L'entrevue porte sur sa relation au thème, sur son histoire d'écriture (moment où elle a commencé, différentes pratiques à travers les années, etc.) et

		<p>ce que lui apporte l'écriture.</p> <p>Julie a manifesté un inconfort envers l'auto-confrontation sans toutefois vouloir arrêter l'entrevue.</p>
29 novembre 2013	Captation 3	Écriture d'un courriel et « shooting » photo à la demande de Julie pour qu'elle garde un souvenir de l'expérience.
6 décembre 2013	Captation 4	Écriture personnelle sur ce qu'est l'autisme pour elle.
Il n'y aura pas d'auto-confrontation sur les deux captations précédentes à la demande de Julie. Elle trouvait ses écrits artificiels.		
Début janvier 2014	Captations	<p>Je remets une caméra à Julie pour qu'elle poursuive les captations chez elle.</p> <p>Elle filme quatre séquences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une nouvelle (récit) • Un courriel • Une partie de chapitre de mémoire sur la philosophie du langage • Notes personnelles sur elle-même.
19 février 2014	Autoconfrontation	<p>L'entrevue porte sur sa façon de travailler, sur des auteurs qu'elle aime, sur ses écrits de fiction, sur les moments où elle écrit, sur la différence entre les écrits pour le travail et l'école et ses écrits personnels.</p> <p>Encore une fois, l'autoconfrontation a été difficile pour Julie. Nous avons dû arrêter l'entrevue un peu plus tôt que prévu.</p>
<p>À la suite de notre dernière entrevue, Julie m'a envoyé par courriel plusieurs textes aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des notes personnelles sur elle-même • Des notes personnelles sur l'autisme 		

- Un écrit de fiction
- Son premier poème à l'adolescence

À travers la présentation et l'explication de ses différentes pratiques au cours des autoconfrontations, Julie fait sans arrêt des liens avec ce qu'elle fait et les raisons pour lesquelles elle écrit. Son discours sur l'action observée est souvent entremêlé de commentaires sur des expériences passées qui expliquent ce que l'on voit. Je m'intéresserai d'abord au récit que Julie fait de ses pratiques d'écriture, puis à ses différentes pratiques. Ensuite, j'aborderai les liens qu'évoque Julie lorsqu'elle parle de l'écriture, mais aussi ce qu'elle dit de l'action située que nous observons ensemble.

4.1.1 Récit de ses pratiques d'écriture

L'écriture personnelle est primordiale dans la vie de Julie. Toutefois, elle explique qu'elle a arrêté d'écrire pour elle-même pendant un moment parce qu'elle écrivait beaucoup pour le travail. Lorsque je lui demande pourquoi elle a voulu revenir à cette pratique qu'elle avait cessée, elle me raconte son histoire avec l'écriture.

Pour Julie, même au moment de l'enfance, le langage oral n'était pas la forme de communication qu'elle privilégiait. C'est d'abord à travers le dessin qu'elle s'est sentie à l'aise de communiquer avec les autres. Elle voit l'apprentissage du langage oral comme ayant été une obligation sociale.

« Comme je te disais tantôt, mon premier langage, ça a été le dessin, pis la peinture et tout, de cette façon-là (pause). Après ça, ç'a été l'écriture. Dans le fond, pour moi, parler ç'a été quelque chose que j'ai pas eu le choix de développer tandis que le dessin et l'écriture pour, ça a été (pause) [...] comme mes premiers langages, mes premières façons de m'exprimer, et j'ai probablement développé ça à ce point-là à cause de ma difficulté au niveau de la parole... »

À l'adolescence, Julie écrivait de la poésie, des textes en prose, des fictions et, parallèlement, son journal de bord. Ces pratiques étaient importantes pour elle, qui raconte avec excitation l'achat d'une première machine à écrire avec son propre argent.

Ces pratiques changent ensuite, durant la vingtaine, à travers ses études universitaires en littérature. Si l'école n'est pas du tout mentionnée en lien avec l'écriture au secondaire et au Cégep, sauf pour mentionner qu'elle avait alors davantage de temps pour écrire, ses études universitaires transforment par la suite ses pratiques d'écriture. À ce moment, elle poursuit le journal de bord (qu'elle appelle parfois aussi carnet) et l'écriture de fiction, mais explore davantage les genres. En même temps, elle commence à écrire de la fiction sous forme de nouvelles et de romans. Elle explique qu'à ce moment, elle cherche à explorer les émotions, les siennes et celles des autres.

« Bref, quand j'ai appris dans le cadre de ce cours que le journal de bord était une forme d'écriture qui pouvait vraiment être très diversifiée... Donc, j'ai vraiment exploré ça, tu sais... Ce genre d'écriture là je l'ai vraiment poussé dans toutes les directions que je pouvais [...] Plus dans ma vingtaine ensuite, j'ai exploré plus les émotions humaines, les miennes, celle des autres, j'ai beaucoup analysé les gens autour de moi ! Puis on dirait qu'à un moment donné... Ben là j'ai exploré le roman, le modèle du roman. [...] de la fiction. Mais c'est ça, c'était encore dans le cadre d'un de mes cours. »

Un concours de circonstances pour lequel elle ne donne pas de détails a fait que Julie est ensuite devenue journaliste pour la presse écrite. Évidemment, l'écriture professionnelle est devenue centrale dans sa vie, et ce, au détriment de ses projets personnels d'écriture.

« À un moment donné, plus jeune j'écrivais beaucoup de fiction, [...] j'étais au secondaire, j'étais après ça au Cégep, c'était pas dur, pis j'avais pas à écrire souvent. À partir du moment où écrire a été mon métier, mon gagne-pain, j'ai perdu le plaisir d'écrire de la fiction. Donc, pis de toute façon, je le faisais tellement. Pis au travers que je le faisais, j'avais aussi mes journaux de bord, [...] internet est apparu, donc écrire à tes amis, ta famille... [...] moi, ça m'est souvent arrivé de me lever à 4h du matin, pis de me coucher à minuit, pis j'ai écrit sans arrêt. Donc, j'avais pas nécessairement le temps en

plus pour écrire mes projets. Mais, je me suis pris des périodes, [...] par exemple suite à mon choc trauma¹⁷, j'ai pris un an.»

Il est intéressant de voir l'espace que prend l'histoire personnelle de Julie dans son discours en se rappelant que le point de départ de la discussion était toujours l'action située observée. Ainsi, c'est Julie elle-même qui nous ramenait fréquemment dans le passé pour expliquer ce que l'on pouvait voir à l'écran. En ce sens, il est possible de mettre en lien l'importance qu'elle donne à son histoire personnelle dans son discours sur l'écriture avec l'utilisation qu'elle fait de l'écriture au quotidien pour mieux se comprendre et mieux comprendre les autres, mais aussi, visiblement, comme témoignage de sa vie, de ce qui l'habite comme elle le dit si bien.

Les théories que j'ai abordées dans le cadre conceptuel sur l'activité dans l'ergonomie française (Clot et Litim, 2008) tout comme celle sur l'action située (Lahire, 1998) insistent sur l'importance que prennent les expériences passées dans l'acte observé. Ces deux théories incitent à considérer ces expériences passées comme étant une partie de l'action située que l'on observe. En outre, elles considèrent que l'on ne peut pas avoir accès à l'entièreté de l'action que l'on observe si l'on n'a pas accès à ces informations. En considérant, comme Bautier (2002), que c'est le sens que le sujet attribut à l'activité qui la définit, on voit l'importance qu'occupe le passé dans le rapport à l'écriture de Julie et à quel point ses pratiques sont multiples.

4.1.2 Pratiques multiples

Ce qui ressort en premier de mes observations directes et des évocations faites lors des autoconfrontations avec Julie sont la multiplicité et la complexité des différentes pratiques

¹⁷ Julie parle ici d'un choc traumatique qu'elle a fait il y a quelques années. Elle n'en mentionne jamais les causes, mais elle s'est alors retrouvée à l'hôpital, incapable de parler. Elle a ensuite dû prendre un an de repos pour se remettre du choc.

d'écriture personnelle dont elle parle. Voici une liste succincte de ses différentes pratiques d'écriture dans toutes les sphères de sa vie. Cette liste ne représente pas nécessairement l'ensemble des pratiques de Julie puisqu'il se peut qu'elle ait choisi de ne pas mentionner certaines d'entre elles.

Mémoire de maîtrise (pratique observée) :

Sans être inscrite à l'université et sans support d'une direction, Julie a commencé ce qui devrait devenir son mémoire de maîtrise. À travers les chapitres qu'elle a déjà rédigés et qu'elle rédige encore, elle explore le langage, un sujet qui lui tient à cœur puisque son propre langage lui pose des problèmes.

Articles de journal (pratique observée) :

Julie est journaliste, elle écrit donc beaucoup pour son emploi. Elle traite de sujets qui l'intéressent et propose ses textes comme pigiste. Toutefois, elle considère que cette forme d'écriture a épuisé son désir d'écrire. Elle cherche maintenant à faire une transition de carrière.

Textes narratifs, fictifs (pratique évoquée) :

À travers la fiction, elle explore ses émotions et celles des autres. Elle a plusieurs projets d'écriture qu'elle ne dédie pas à la publication quoiqu'elle ait soumis l'un d'eux à un concours et qu'elle l'ait fait lire au directeur du baccalauréat en étude littéraire qu'elle effectuait à cette période-là.

Les journaux de bord (pratique évoquée) :

Julie a commencé ses journaux de bord à l'adolescence. Ces journaux, qu'elle appelle aussi carnet à l'instar d'auteurs qu'elle admire (par exemple Wittgenstein), sont de véritables passementeries de ce qui l'habite : musique, images, pensées, travail, textes sur des sujets qui la touchent, rêve, etc.

Méditation par l'écrit (pratique évoquée) :

Lorsqu'elle médite, elle met ses idées par écrit. Elle met alors l'accent sur différentes idées. Cette pratique lui permet de régler des choses qui ne le sont pas, de l'aider avec son affect, de s'imposer ses limites. Cela l'a aidé intérieurement, mais aussi avec les gens qui l'entourent.

Autres projets (pratique observée):

Il y a aussi des textes qu'elle écrit, qui n'entrent pas vraiment dans ces catégories comme un texte explicitant 13 règles liées à sa propre théorie sur l'art ou des textes sur différents thèmes qu'elle veut explorer.

Évidemment, s'ajoutent à ces pratiques dont elle parle d'autres pratiques d'écriture comme les courriels, les listes, etc. Ces différentes pratiques rappellent l'une des dimensions du rapport à l'écriture tel que présenté par Barré-De Miniac (2002a) à titre d'investissement. Selon Barré-De Miniac (2002a), cette dimension inclut la force et le type d'investissement. La diversité des pratiques de Julie indique un fort investissement positif de l'écriture. On constate qu'elle écrit beaucoup, c'est une pratique constante, et que l'écriture est un élément positif dans sa vie.

Si l'on exclut les pratiques scolaires et professionnelles, nous remarquons donc la diversité de ce que Fabre (1993) appelle des pratiques ordinaires d'écriture. Pour lui, ces pratiques servent

uniquement à *laisser des traces* (Fabre, 1993). Pourtant, chez Julie, s'il y a probablement un certain désir de laisser une trace, il semble surtout y avoir un besoin de communiquer, avec les autres, mais aussi avec elle-même pour s'expliquer le monde qui l'entoure.

4.1.3 Privation de la parole : la communication avec les autres

Comme en témoigne un des premiers extraits des autoconfrontations avec Julie, elle explique que l'écriture est son premier langage. Si Julie avait évoqué cette idée à plusieurs reprises auparavant dans nos rencontres, c'est lors de notre dernière rencontre qu'elle a jugé essentiel de mettre l'accent sur la place que prend l'écriture pour les personnes qui ont des difficultés au niveau du langage oral. Au cours de nos rencontres, Julie avait souvent l'impression de ne pas arriver à tout dire sur l'écriture, comme si elle ne répondait pas aux attentes qu'elle croyait que je m'étais fixées. Pour elle, ne pas avoir de questions auxquelles répondre était difficile et elle voulait être certaine que je ne repartais pas avec l'impression que l'écriture se réduisait à des processus ou à des intentions. Elle explique :

« Je pense que l'écriture chez notre sorte de personne (pause) c'est vraiment (pause) c'est pas juste de l'ordre de l'intention. [...] c'est, on a vraiment un problème au niveau du langage, pis là je le dis comme un spécialiste, mais c'est physiologique, c'est neurologique, c'est pas (pause) c'est pas qu'on comprend pas, c'est (pause) il y a (pause) c'est un mauvais fonctionnement neuro, pas un mauvais nécessairement (pause) [...] Mais je sais que c'est parce que c'est neurologique. C'est ça qui fait que je suis comme ça. (pause) [...] vu que c'est oral que ça bloque ou, ou que c'est moins possible, l'écriture pour moi c'est, ça devient ma première voix. Tu comprends ? Donc c'est plus que de l'ordre de l'intention ou du travail ou de la créativité, c'est comme (pause) c'est ma façon de parler. C'est comme mon premier langage. »

Altounian (1998) évoque ce besoin de mettre en mots lorsque la parole fait défaut. Écrire devient alors

« traduire dans la langue culturelle de communication aux tiers une réalité psychique qui n'a pas eu accès à la dimension métaphorique du langage et de ses représentations [...] »

C'est créer une mutation des asservissements en l'aptitude à les signifier hors du ghetto où il demeure sans voix. » (p. 108)

On voit que pour cet auteur, l'utilisation de l'écriture permet, à l'aide d'un code culturellement compris par les membres d'une communauté, de surpasser le manque de parole. Cette idée de privation de la parole revient souvent dans le discours de Julie.

Lorsqu'elle parle de l'écriture comme moyen de communication, elle explique que c'est un moyen pour pallier le manque de paroles lorsque celles-ci lui font défaut. Cela peut arriver à tout moment sur le coup d'une forte émotion, qu'elle soit positive ou négative.

« Quand j'ai des émotions intenses, ma parole coupe... que ce soit positif... que ce soit négatif... Même à mon âge maintenant, si je suis super contente je vais avoir des réactions d'enfant... Je peux me mettre à sautiller... Bon, je me contrôle quand même, j'ai appris à me contrôler... Je vais pas commencer à taper dans mes mains, mais plus jeune je le faisais... Ou je vais devenir super contente, je vais me raidir, ça paraîtra pas... Mais c'est ça... avec le temps... l'expérience, la maturité, les trucs qu'on développe. »

Cette idée d'utilisation de l'écriture lors de la privation de parole se retrouve chez d'autres groupes tels que les prisonniers. Garneau (1985) qui a travaillé l'écriture avec des détenus adultes explique que c'est un moyen pour eux de « rompre le silence par la parole » (Garneau, 1985, p. 18). Un prisonnier qui parle de l'écriture dit : « l'expression de soi (étant) étouffée... l'écriture devient donc une soupape de sécurité psychologique et affective. » (témoignage d'un prisonnier dans Garneau, 1985, p. 63) De ce point de vue, l'écriture devient un moyen pour le scripteur de dire qui il est, sans avoir recours à la parole. Lors d'émotions fortes positives comme négatives, l'écriture devient alors un moyen de combler le manquement de la parole et un besoin absolu de communication (Altounian, 1998, p. 98).

Garneau (1985), en parlant du besoin de s'affirmer sans barrière, dit :

« En prison comme ailleurs, tout cela procède du même désir, du même besoin, de dépasser en soi-même une situation dont on voudrait "se délivrer" en l'écrivant; et sans qu'interviennent les inhibitions psychiatriques, scolaires, culturelles, sociales ou carcérales. » (Garneau, 1985, p. 18).

Dans l'extrait d'autoconfrontation précédent qui porte sur ses réactions lorsqu'elle vit de fortes émotions, Julie explique qu'elle a appris à contrôler ses émotions devant les autres, impliquant qu'elle peut alors utiliser l'écriture pour s'en libérer. Alors qu'elle parle de ce besoin de prendre de la distance par rapport à ses émotions, Julie explique la même nécessité de s'exprimer en dehors des limites qu'elle s'impose par peur que les gens réagissent mal. Elle explique que les personnes atteintes du syndrome d'Asperger ne sont pas insensibles, comme certains le croient, ils ont simplement appris à contrôler leurs émotions. C'est à travers l'écriture que Julie semble être arrivée à faire tomber ces barrières qu'elle s'est créées contre l'opinion des autres. Elle dit :

« C'est ça aussi, je pense, peut-être qu'on apprend les Asperger et peut-être les autistes en général... À prendre de la distance par rapport à nos émotions. Parce qu'on voit là où ça peut vraiment jouer sur notre personne et c'est pas nécessairement à notre avantage... »

L'écriture lui permet alors de discuter avec les gens, de leur faire part de ses difficultés, par exemple elle explique qu'il lui est difficile d'exprimer son mécontentement à l'oral. Pourtant, elle arrive à le faire à l'écrit.

Il est intéressant de noter que d'autres personnes ayant un autisme témoignent d'un phénomène similaire au niveau de la privation de la parole, sans toutefois faire le lien avec l'écriture. Brigitte Harrison raconte : « Je suis dans un café, il y a quelqu'un que je connais, mais qui n'a pas d'affaire-là, que je vois ailleurs habituellement. Et la personne et le décor ne correspondent pas (...).[...] Et pourtant je n'ai aucune difficulté à parler. Je perdais la parole aussi. » (Mottron, 2006, p. 194). Ainsi, cette perte de parole devient un vide à combler

puisque la personne garde le besoin de dire. Je n'ai pas trouvé d'auteurs ou spécialistes ayant un TSA ou non qui se positionnent aussi fortement que Julie sur la nécessité de l'écriture pour des personnes ayant un TSA. Toutefois, plus d'une centaine de textes de toutes sortes (autobiographies, poèmes, textes de vulgarisation scientifique sur le trouble, textes scientifiques sur différents sujets) écrits par des personnes atteintes d'un TSA (voir appendice pour notre recension) indiquent son importance dans la communication avec l'autre. Effectivement, la majorité de ces textes sont des autobiographies et des textes de vulgarisation à propos du trouble, notamment de l'autisme (conseils aux parents ou aux intervenants par exemple), indiquant de ce fait l'importance de la communication, de la mise en mots de la différence.

L'écriture est ainsi un moyen de communication avec les autres, mais, pour Julie, elle est aussi un moyen de communication avec elle-même, un moyen de s'expliquer le monde.

4.1.4 Compréhension des autres et du monde : communication avec soi-même

À notre première rencontre, Julie explique que les paroles s'impriment littéralement dans sa tête, elle voit ce qu'elle dit et ce qu'elle entend sous forme de mots écrits. De surcroît, dans un texte qu'elle m'adresse¹⁸, Julie écrit

« [...] pratiquement tout ce que je pense est un écrit dans ma tête. Au présent, mais des événements du passé peuvent se présenter dans mon esprit et je les récris. Je le fais maintenant que très peu au futur, ça me fait peur... J'écris quand j'écris, mais j'écris dans le cadre de mes autres activités ; (par) exemple, en marchant : une phrase/un pâté de maisons, un tournant/une virgule, une traversée de rue/trois petits points de suspension, un face-à-face avec un passant/tréma ! »

¹⁸ Après la dernière rencontre, Julie m'a envoyé plusieurs textes, dont un sur l'écriture.

Pour elle, au-delà de mots qu'elle choisit d'écrire, toute sa vie semble faire l'objet de médiation à travers l'écriture.

4.1.4.1 Différentes pratiques pour apprivoiser l'expérience

Julie appréhende l'expérience à travers différentes pratiques d'écritures ordinaires qui ne semblent pas toujours remplir les mêmes fonctions, quoiqu'elles soient intimement liées. J'explorerai ici ces différentes pratiques (différents types d'investissement) et dans quelle mesure ces pratiques lui permettent de faire sens des expériences vécues, mais aussi des différentes idées et concepts dont elle traite. Ce sont principalement les pratiques d'écriture personnelle de Julie (écriture de journaux de bord, méditation par l'écriture et écriture de fictions) qui lui permettent d'appréhender les expériences.

Journaux de bord et écriture méditative :

En ce qui a trait à l'écriture de journaux de bord, les preuves ne sont plus à faire de son utilité dans la compréhension du monde et de soi-même. D'ailleurs, les journaux de bord de Julie ne sont pas des journaux intimes dans lesquels elle raconte ses journées. Elle dit:

« dans mon journal de bord, je peux mettre ma musique, des images, mes pensées, mon travail, les sujets qui me touchent ou ce qui arrive... ou tsé, mes rêves. C'est pas juste « aujourd'hui j'ai fait ça... » Ce n'est pas nécessairement de raconter mon quotidien... »

Elle raconte avoir arrêté les journaux de bord lorsqu'elle a commencé la méditation par l'écriture. Notons toutefois qu'elle ne considérait pas, de prime abord, cette pratique comme étant de l'écriture. J'ai tout de même choisi de l'intégrer aux pratiques d'écriture puisque Julie exprime une valeur ajoutée à la méditation par l'écriture comparativement à la méditation sans l'écriture.

« Je peux faire de la méditation sans l'écrire, mais la première forme de méditation que j'ai explorée c'est elle. Puis on dirait que c'est toujours à elle que je reviens quand après un laps de temps...[...], dans le fond l'écriture ajoute... à l'exercice, à l'espèce de gymnastique émotionnelle, l'écriture ajoute l'impression du mental. Tu comprends ? C'est ça, ça fait que les deux connectent. Les deux sont interpellés... les deux sont comme en fonction. Tu comprends ? L'affecte et le mental avec le corps donc les trois matières qui nous constituent sont comme... [...] focalisées vers la même idée. »

Pour Julie, les journaux de bord, puis la méditation ont été essentiels pour apprendre à mieux se comprendre. À travers cette reprise de l'expérience dans l'écriture, Julie va à la rencontre d'elle-même. « [...] Traverser l'écriture, c'est re-commencer, c'est aller à sa propre rencontre [...]. C'est re-naître par soi-même dans le monde du livre. C'est vouloir percer le masque pour une rencontre avec "l'autre", avec soi, derrière le miroir. » (Garneau, 1985, p. 18). Julie explique :

« Donc la méditation m'a aidée à réaliser des choses, à accepter des choses, à m'expliquer des choses, à me consoler de choses qui me faisaient vraiment de la peine ou je n'étais pas capable de penser parce que c'était trop, c'était trop sensible. Puis c'est ça, ça m'a aidée. »

On voit la reprise de l'action, le re-commencement de l'expérience dans l'écriture. Elle vit alors une reprise des événements auxquels elle n'arrivait pas à faire face tentant ainsi de les apprivoiser, les intégrer à sa vie.

Pour Clancier (1998) « Certains sujets (qui ont vécu un traumatisme) ont la chance d'avoir trouvé dès l'enfance un moyen de défense dans l'écriture. Cette fonction s'exercera souvent jusqu'à l'âge adulte et pour certains durant toute leur vie. » (Clancier, 1998, p. 41) Le traumatisme est ici vu comme un événement qui crée des perturbations psychiques, l'auteur donne l'exemple d'une maladie infantile chez Sartre ou de la mort d'une mère. Il semble que Julie ait trouvé cette « défense » ou un moyen libérateur de la douleur dans l'écriture. Ainsi, l'écriture devient « [...] réparatrice de l'objet et réparatrice de soi. » (Clancier, 1998, p. 44) On voit dans le discours de Julie cette idée de réparation, par exemple en ce qui concerne l'attitude des autres en comprenant mieux leurs comportements et en apprenant à gérer ses

propres réactions, mais aussi cette réparation de soi, en diminuant sa douleur chronique qu'elle attribue à sa mémoire cellulaire saturée par toutes les évènements blessants qu'elle a vécus.

Elle raconte :

« tu peux même pleurer des fois parce que tu évacues des chagrins que sur le coup t'as encaissés, t'as encaissé... Finalement, tu n'as jamais extériorisé cette peine-là. Tsé la fibromyalgie c'est une sursaturation de la mémoire cellulaire. [...] Donc, moi, toutes les méchancetés, les coups, les... Mon opération, les choses qui m'ont dérangée... Tout ça, c'est ma mémoire cellulaire qui a enregistré ça jusqu'à ce que ça ressorte en douleurs chroniques. Donc, la méditation m'a aidée à justement évacuer une partie de ce qui était dans ma mémoire cellulaire. »

L'écriture lui a aussi permis de mieux comprendre les autres et ainsi mieux s'affirmer.

« Ça m'a aidée à mieux m'exprimer aussi, à mieux m'affirmer par rapport aux gens que j'aime. Parce qu'autant je peux être très directe et très... Ce n'est pas n'importe qui qui peut m'écoeurer... C'est une façon de le dire... Mais quand j'aime quelqu'un, cette personne ne peut faire n'importe quoi avec moi... Ou presque... On s'entend, j'ai quand même du jugement... Mais je vais accepter beaucoup, je vais pardonner beaucoup, je vais comprendre beaucoup, j vais beaucoup me mettre à la place de l'autre. Donc du coup, en ayant cet amour-là des gens... Pour ces gens qui m'entourent... Il y a de l'abus de certaines personnes qui ne savent pas s'arrêter, tu comprends ? Donc, la méditation m'a appris à imposer mes limites, avant de... que ça me fasse trop de mal. »

Fossé-Poliak (1993) propose que l'écriture

« trouve dans le « malheur privé » son origine la plus fréquente. En témoigne la fréquence des accidents biographiques signalés comme décisifs dans l'entrée en écriture [...]. Si la détresse n'est évidemment pas le seul motif des écrits populaires, on ne peut manquer de relever et d'interroger les relations établies entre malheur et écriture [...]. » (Fossé-Poliak, 1993, p. 175).

Si l'écriture de Julie ne va pas toujours en ce sens (par exemple dans la fiction), on voit tout de même que certaines pratiques prennent leur origine de ses difficultés, de sa douleur, de son incompréhension du monde.

Pour Julie l'écriture « (...) est un moyen de transformation du rapport à soi-même (...) En ce sens elle est un moyen de travailler (construire, infléchir, modeler) le rapport à soi-même et à sa vie. » (Barré-De Miniac, 2000, p. 22). On le voit aussi dans les pauses qu'elle prend, seule, pour écrire après des événements difficiles. Par exemple, après son choc traumatique, elle a vécu plusieurs mois dans la solitude à écrire. Elle a écrit à ce moment près de 1300 pages. Julie dit elle-même que ce n'est pas ce qu'elle écrit qui est important, c'est écrire qui importe. De ce fait, on voit que ce n'est pas juste un moyen de faire face à certaines situations ou de laisser une trace, c'est un moyen de construire, de comprendre.

L'écriture de fiction :

Parallèlement à l'écriture de journaux de bord et à l'écriture méditative, une troisième pratique d'écriture personnelle de Julie, de l'adolescence jusqu'à maintenant, est l'écriture de fiction. J'ai mentionné précédemment qu'elle l'utilise pour mieux comprendre ses émotions et celles des autres. Elle explique elle-même qu'il s'agit alors d'utiliser ce qui l'habite pour créer des univers.

« Le texte... je l'écris parce que c'est quelqu'un de mon entourage qui m'a inspiré l'idée de base. Donc, tu vois, ce n'est même pas moi et le narrateur, le protagoniste principal de mon récit c'est un petit gars de 13 ans. Donc tu sais, c'est quand même dans un milieu dur et moi j'ai déjà fait un reportage sur le milieu de la danse. Donc c'est ça, c'est inspiré du vécu d'une personne de mon entourage, de cette époque. Ben tu sais, il m'a raconté son histoire. Donc, j'ai repris l'essentiel de ce qu'il m'a raconté. Plus quelque chose qui m'avait vraiment fortement impressionné le milieu de la danse. Et j'en ai fait le début d'un récit. Ben et le début d'un récit... J'ai quand même quelques chapitres. »

À ce propos, Schaeffer (1999, p. 325) à propos de l'activité de fictionnalisation indique que

« Toute fiction est le lieu d'une distanciation causée par le processus d'immersion fictionnelle : il nous détache de nous-mêmes, ou plutôt il nous détache de nos propres représentations, en ce qu'il les met en scène sur le mode du comme si, introduisant ainsi une distance de nous-mêmes à nous-mêmes. » (Schaeffer, 1999, p. 325 dans Tauveron et Seve, 2005, p. 25)

Il est possible de se questionner sur ce rôle de distanciation que peut avoir l'écrit de fiction pour Julie. Elle-même explique qu'elle a d'abord exploré le journal de bord pour ensuite se lancer dans la fiction toujours en parallèle. Il y a lieu de se demander s'il ne s'agit pas de différentes manières d'appréhender les mêmes réalités. À travers ces deux pratiques, Julie se distancie des expériences qu'elle vit ou qu'elle tente de comprendre chez les autres à travers une fictionnalisation des expériences. Elle raconte :

« Moi, ce que j'aime écrire, c'est de composer des univers qui... C'est sûr que c'est à partir de ce qui m'habite... C'est sûr que c'est des parties de moi... Tu sais, c'est des choses en dedans de moi. Mais ça ne décrit pas ma réalité, ça ne décrit pas ma vérité. »

Julie ne développe pas beaucoup sur ce point. Elle n'arrive pas à expliquer ce qui la pousse parfois à écrire des fictions et d'autres fois à écrire son journal ou à méditer. Par contre, il semble que cette pratique soit moins fréquente.

Un prisonnier explique que « L'écriture c'est aussi l'espoir. L'espoir qu'à travers elle, je découvrirai davantage le monde et les liens qui m'y rattachent » (témoignage d'un détenu dans Garneau, 1985, p. 31).

Comme ce détenu, à travers ces trois types d'investissement (la méditation, le journal de bord et les écrits de fiction), Julie se rattache au monde, tente de le comprendre. Nous voyons ici dans quelle mesure le rapport à l'écriture est un rapport au savoir puisqu'il est une relation à soi, aux autres et au monde tel que le propose Charlot (1997). L'écriture devient alors un moyen d'exploration de soi et des autres et de connaissance du monde, un moyen pour s'observer et pour changer dans notre rapport à soi-même, aux autres et au monde. Ainsi, l'écriture participe à la manière dont Julie appréhende le monde qui l'entoure.

4.1.5 Lien avec les processus impliqués lors de l'écriture

Ce qui précède relève principalement de l'évocation de Julie à partir de l'action qu'elle regarde, son discours ne porte pas sur l'action située que nous regardons. Ce qui suit concerne davantage l'action située, quoiqu'elle fasse aussi référence à d'autres expériences pour expliquer ce qui se passe. La méthodologie utilisée relevant de l'ergonomie française, je m'attendais à un discours qui aurait porté davantage sur l'action située, sur les liens entre ce qui est fait et les prescriptions de la tâche. La tâche n'étant dans ce cas pas imposée puisque ce que je demandais à Julie d'écrire ce qu'elle écrit dans la vie de tous les jours, je m'attendais à ce qu'elle me parle des liens entre ce qu'elle faisait et ce qu'elle avait voulu faire. Comme le révèle ce qui précède, cela n'a pas été le cas. Toutefois, Julie a tout de même fait référence à certains éléments qui sont de l'ordre des processus d'écriture.

4.1.5.1 Le contexte social de production : le lecteur

Comme l'explique Chamak (2005) à propos des multiples biographies que des personnes ayant un TSA publient, « Alors même que les représentations communes de l'autisme font référence à l'indifférence aux autres et à la société, ces récits et témoignages illustrent l'importance des autres et des influences sociales et culturelles de leur entourage. » (Chamak, 2005, p. 18). À l'instar de ce qu'indique cette auteure, à travers tout ce qui précède sur la communication, il est impossible de ne pas constater l'importance que prend l'autre dans le discours de Julie. On le voit dans ce qu'elle dit en ce qui concerne le langage, l'écriture devient alors un moyen de communication avec l'autre. De surcroît, l'autre est aussi omniprésent comme élément du monde qu'elle tente de comprendre à travers l'écriture. Les réflexions sur l'autre dans son discours ne s'arrêtent pas là, elle parle aussi à plusieurs reprises de sa manière de voir le lecteur.

Comme je l'ai mentionné antérieurement dans le cadre conceptuel sur l'écriture, quel que soit le modèle que nous utilisons pour expliquer les processus d'écriture, le destinataire est

toujours présent. Dans le modèle issu de la psychologie cognitive (Hayes, 1995), le destinataire est vu comme faisant partie du contexte social de production dont doit tenir compte le scripteur. Dans le modèle transactionnel (Rosenblatt, 2004), il est au centre de tout le processus d'écriture en ce sens que la personne qui écrit cherche toujours à communiquer avec elle-même ou les autres. Pour ces deux modèles, la prise en compte du lecteur est considérée comme étant très importante lors de l'écriture. À l'école, où l'on utilise principalement de modèle de Hayes (1995), on met essentiellement l'accent sur l'importance de la prise en compte du destinataire. Dans le cas de Julie, sa relation au lecteur est complexe, mais elle semble avoir trouvé des moyens de pallier ces difficultés.

Malgré le fait que son métier implique l'exposition aux lecteurs, être lu n'est pas aisé pour elle. Elle explique que la proximité et la quantité des lecteurs influencent son écriture. Le fait d'être lu par des milliers de personnes est très intimidant, bien que ce soit son métier depuis longtemps. Écrire un texte plus complexe pour une seule personne ou pour elle-même est beaucoup plus facile. Elle explique qu'elle essaie de faire abstraction du lecteur pour ne pas sentir cette présence.

« [...] Moi je l'ai expliqué en me disant que même si l'écriture est plus complexe et les idées plus de hauts niveaux j'avais conscience que j'étais seulement lue par lui... Tandis que mon petit texte simple, c'était comme pour des dizaines de milliers de personnes au Québec. Tu sais, tu comprends ? [...] c'est pas pareil. Donc, c'est pour ça que c'est important je pense pour quelqu'un qui écrit de vraiment faire abstraction du lectorat. C'est vraiment de faire abstraction de... d'être lu pour pas... Pour pas que la créativité pis l'action d'écrire en soient... Dérangées [...] »

Cependant, cette conscience de l'autre qui la lit n'empêche pas Julie de soumettre ces textes aux autres. Elle écrit tout de même pour être lu : texte qu'elle soumet à sa famille, mémoire, articles de journaux, concours littéraire. Il semble qu'en faisant abstraction du lecteur alors qu'elle écrit, elle arrive à contrôler cet inconfort.

« C'est drôle quand j'étais plus jeune, j'ai participé à une émission sur la littérature. Puis, j'ai fait l'affirmation que moi j'écrivais pour moi. [...] En ayant... dans l'idée la pensée que plus on écrit personnel plus on écrit universel. Je ne me souviens pas c'est qui qui a

dit ça... Je ne sais pas si c'est Cicéron... En tout cas, c'est quelqu'un qui a dit ça. C'est pas de moi. Puis, moi dans le cadre de cette émission-là, que j'ai faite j'ai affirmé ça, que j'écrivais pour moi. Puis que c'était finalement au lecteur à se démerder à comprendre ou pas. Mais là, je le dis vraiment mal, mais en fait, je fais confiance aux lecteurs. Je ne fais pas partie de ceux qui écrivent en mettant moult détails pour être certains d'être compris. Je présume en l'intelligence de mon lectorat. »

Lorsque la situation l'oblige à prendre en compte le lecteur, l'oblige à faire tomber le mur qu'elle se crée pour pouvoir écrire, cela devient très inconfortable pour elle. En parlant du fait de regarder ensemble ses textes alors qu'elle les écrit durant les autoconfrontations, elle explique : *« On dirait que je ne m'en rends pas compte quand je le fais... Mais que finalement je me rends compte que c'est super... Ça touche à ma pudeur... En fait... C'est ça... »*

Ainsi, comme mentionné précédemment, les autoconfrontations ont été de plus en plus difficiles pour elle. Au début de nos conversations sur ses écrits sans le support visuel, elle était détendue. Puis, quand je lui présentais les séquences vidéo, je voyais son attitude changer.

« si j'écris quelque chose comme ça et que je te le donne, ça va. C'est correct. Mais si on en reparle... C'est... Tu vois ça d'ailleurs j'ai essayé de le faire avec mon psy... Et il ne s'expliquait pas pourquoi je ne supportais pas qu'il me reparle de ce que j'avais écrit... Tu sais je ne sais pas pourquoi... Pis je suis aussi comme ça avec mon travail... « J'ai écrit là... tu peux me dire que tu l'as lu, mais... » [...] Mais c'est sûr que c'est autre chose quand c'est plus personnel... »

Sachant l'importance que prend l'écriture pour Julie dans la construction de sa compréhension du monde, il n'est pas étonnant qu'elle ait cette difficulté à reprendre ses textes avec quelqu'un d'autre, comme elle le dit, cela vient toucher à sa pudeur. Elle semble arriver à s'exprimer à travers ses textes, mais cela ne veut pas dire qu'elle est prête à dévoiler au monde son monde intérieur.

Au-delà de simplement servir à rompre le silence (Garneau, 1985), l'écriture semble devenir un mur de protection entre elle et les autres qu'elle franchie difficilement. Plusieurs auteurs nomment cette distance que crée l'écriture. Altounian (1998) parle d'une « instance tierce » mise entre l'auteur et le monde. Dabène (1987) parle d'une *interaction médiatisée* et Legendre (2005) d'une *communication différée*. Un exemple parlant à ce sujet est un texte sur l'autisme qu'elle avait écrit à mon intention lors d'une captation vidéo et que nous avons regardé lors de la dernière autoconfrontation. Elle n'a eu aucune difficulté à me remettre le texte, mais il lui a été très difficile de m'en parler et nous avons dû mettre fin à l'autoconfrontation parce qu'elle n'arrivait plus à continuer. Ainsi, à travers l'écriture, elle arrive à exprimer des choses qui, même une fois écrites, restent difficiles à verbaliser. Comme si l'écriture mettait une distance entre elle et le sujet de son texte qui est très émotif. Comme l'explique Altounian (1998) l'écriture n'enlève rien à la difficulté des sujets traités, « [...] mais elle les apprivoise en les maintenant à distance, en y introduisant l'interstice d'une infime maîtrise verbale. » (Altounian, 1998, p. 104).

Une fois que l'on connaît le destinataire du texte, d'autres processus plus personnels à la personne qui écrit sont mis en œuvre pour arriver au texte final.

4.1.5.2 Point de départ de l'écriture

Pour les textes que Julie a écrits lors des captations vidéos, le point de départ de l'écriture était sa propre expérience. Ce sont ses expériences passées et présentes qui dictent les sujets lorsqu'elle peut les choisir. J'ai déjà mentionné qu'elle part souvent de sujets qui la touchent, et ce sont ses connaissances qui sont le point de départ lorsque le sujet est dicté par les besoins de la recherche ou de l'article. Dans le cas d'un des chapitres de son mémoire, elle explique :

« C'est comme à partir de ça que je suis partie, là où la psychoacoustique me touche personnellement parce que comme on dit toute l'interprétation, tout passe par toi. Sans

narcissisme, c'est systématique à chaque fois que tu reçois quelque chose, l'interprétation à toi-même est impossible... elle se fait nécessairement, puis tu vois là où... Ben nos sujets de recherche, c'est jamais éloignés de nous même, ça nous touche personnellement, ça fait écho en ce qui nous concerne. Moi, la psychoacoustique, là où ça m'intéresse, ce n'est pas seulement parce que j'aime écouter de la musique. C'est là où ça me concerne, je suis partie de là où ça me concerne pour ensuite développer sur le sujet et puis voir où on en est sur le sujet. »

En somme, au-delà d'aller puiser dans ses connaissances antérieures sur un sujet, Julie va tirer de ses expériences antérieures d'un sujet ce qui la concerne, ce qui la touche.

Si l'émotion dicte fréquemment le choix du sujet, elle joue un rôle dans tout le processus d'écriture. Soulignons ici qu'à l'exception de l'importance de la motivation, aucune mention n'est faite, dans les modèles qui portent sur les processus d'écriture, de l'importance des émotions dans l'écriture.

Ses expériences étant le point de départ, c'est tout le processus d'écriture qui est ensuite teinté de ce vécu. De la planification à la mise en texte, Julie partira toujours de ce qu'elle pense.

4.1.5.3 Planification et mise en texte

Lors de la première captation vidéo, Julie a choisi de travailler sur une nouvelle partie de son mémoire de maîtrise. Cela nous a amenés à discuter, lors de l'autoconfrontation suivante, de son processus de réflexion en début de texte. Elle explique:

« Donc, pour moi, c'est d'installer ça dans ma tête. Je sais c'est quoi la psychoacoustique. Je sais que je veux en traiter dans ma thèse de recherche, mais c'est pas non plus une chose importante. Ça fait juste partie des notions que c'est important que... pour expliquer d'autres choses, pour définir d'autre chose ou comme appui à certaines idées que j'ai. Là, au début, je pense à mon affaire... euh ok... qu'est-ce qui est important? Moi, tu me donnes un sujet et je peux te le décortiquer pendant 500 pages.

Mais là c'est ce que j'étais à déterminer dans ma tête. Ok, jusqu'où ça a de l'importance? Pis jusqu'où je me rends? Pis... tu comprends... C'est pas juste là... j'écris, j'hésite, je reviens... »

Pendant que l'on regarde les séquences vidéos, Julie tente à quelques reprises de m'expliquer son processus d'écriture. Elle explique :

« je suis partie de là où ça me concerne pour ensuite développer sur le sujet et puis voir où on en est sur le sujet. »

Ainsi, son processus d'écriture relève souvent davantage d'une approche réflexive des différents concepts que de l'abstraction de ces derniers. Ainsi, Julie n'aime pas partir de ce que les autres disent.

« Parce qu'en fait la phénoménologie, c'est un peu de la farandole. Untel a dit ça, pis untel a dit ça... Pis les expressivistes disent ça... Moi, c'est pas comme ça que je travaille. »

Elle explique comment elle s'y est prise pour un chapitre sur la philosophie du langage :

« Parce que (pause) j'ai, moi ma théorie sur le langage, tu sais personnelle, mon idée sur le langage c'est (pause) j'y ai pensé par moi-même avant de savoir ce que les autres pensent. Oui, j'avais des connaissances en philo, pis j'avais fait des lectures, pis j'avais pris des cours à l'école, mais c'est vraiment en travaillant sur le terrain pis dans d'autres lectures, pis... J'ai pas pensé ma pensée à partir de la pensée des autres. Tu comprends ? J'ai pas commencé à penser ce que je pense sur le langage à partir de ce que Taylor et les expressionnistes ont déterminé. »

Elle explique qu'elle fonctionne un peu comme si les différentes idées à traiter dans son texte et les différentes sources d'informations étaient des morceaux de casse-têtes à assembler. Elle relate :

« moi c'est comme un puzzle là. Ça c'est de la matière que je suis allée me chercher, ça veut pas dire que je suis en accord, mais il faut quand même prendre en compte ce que

les autres avant ont dit. [...] Pis après je vais chercher la matière sue à l'école, pis avec ma pensée pis ce qui est en lien avec ma pensée. Le langage en comportement animal. »

Elle utilise tous ces morceaux pour en faire un texte. Elle explique qu'elle procède de manière similaire pour ses articles, quoique le manque de temps et l'imposition de sujet l'obligent à simplifier. Elle trouve toutes les informations pertinentes sur le sujet, puis elle fait ce travail d'organisation des informations comme des morceaux de casse-tête.

Selon elle, les seuls textes pour lesquels elle ne fonctionne pas de la même manière, ce sont les textes créatifs. Elle les écrit d'un seul jet, puis, après un moment de pause, elle fait un travail de réécriture en revenant sur le texte pour l'améliorer. Elle raconte :

« Les seuls textes que je vais écrire vraiment, je commence là et je finis là, ça va être mes textes créatifs. Mais encore là comment je vais marcher, je vais faire un premier jet pis après ça je le retravaille. Je laisse reposer. »

La charge émotionnelle positive ou négative qui vient des expériences en lien avec certains sujets a aussi une influence sur l'écriture. Lorsque la charge est négative, l'écriture est moins fluide, la réflexion plus intense.

« Oui, mais il y a une charge émotionnelle reliée à ce bout-là. Comme je te dis j'ai pensé à mon choc trauma, qui sont relié à des événements difficiles. À quand j'étais plus jeune, donc là c'était de me creuser la tête. Donc, c'est ça. C'est là où tu peux constater que c'est pas évi... c'est pas fluide, ça ne se fait pas comme ça, non seulement ça me concerne, mais il y a aussi une charge émotionnelle. »

Une charge émotionnelle positive entraîne une écriture plus fluide, plus facile, elle écrira davantage d'un seul jet.

« tu sais comme je pourrais te parler du langage pictural et pour moi c'est... ce qui me concerne avec le langage pictural c'est juste positif. Donc c'est sur que ce serait pas la même affaire... tu comprends ? [...] Ma mère a eu une galerie d'art longtemps et je l'assistais dans ses cours pour les enfants. En fait, je donnais des cours pour les enfants et je l'assistais pour les cours aux adultes. Puis ma mère a toujours peint. À la limite, ç'a

toujours été mon premier langage... de dessiner et de peindre. Donc pour moi, c'est quelque chose de positif. Donc c'est sûr que quand je traite du sujet c'est facile, c'est fluide, c'est positif, c'est pas... la réflexion est moins intense. »

4.1.5.4 Réécriture

Les captations vidéo ayant souvent été d'assez courte durée, de 10 à 45 minutes, Julie avait rarement l'occasion de terminer ses textes. Lors des autoconfrontations, elle parle tout de même un peu de ce que seront ses textes finaux. Elle explique :

« C'est sûr qu'à la fin, c'est comme un peu l'embryon d'une idée. Pis à la fin... Le langage est autre... ça... c'est vraiment très personnel donc très... écrit de façon très simple et personnelle... Et bon, à la fin le texte est assez... avec les termes techniques et tout ça... de façon plus professionnelle... »

D'elle-même, Julie ne parle pas du tout de son processus de correction, lorsque je lui pose des questions plus spécifiques sur ce sujet, elle raconte :

« j'ai beaucoup de plaisir à me relire généralement pour les coquilles et les lapsus que je fais... » Elle dit aussi : *« J'ai mes difficultés, je pense, dans l'écriture... Comme, je ne suis pas super bonne dans les règles... Pis même les expliquer, je ne sais pas, ça m'est rentré dans la tête à un moment donné pis... Il faudrait que je m'y mette en fait... Sinon, les participes passés pour moi ç'a toujours été un peu obscur... Je ne sais pas pourquoi. Des fois il faut que je revérifie même... Que je révise... En revanche, les adverbes j'adore... Tu peux retrouver comme 30 adverbes dans un paragraphe de 50 mots... J'adore les adverbes. [...] je ne sais pas, pis depuis le secondaire qu'on se moque de moi pour ça... Verbalement, j'ai fini par doser... Mais par écrit, je me retiens tout le temps tout le temps tout le temps... Je ne sais pas pourquoi... C'est comme des mots que j'aime... »*

4.1.6 Le rapport à l'écriture pour Julie

En définitive, on voit que le rapport à l'écriture de Julie passe par le récit de différents moments de sa vie. En effet, tout au long de nos autoconfrontations, elle établit des relations entre des expériences passées et le contexte présent que nous regardons ensemble pour expliquer le rôle que joue l'écriture dans sa vie.

Si on lui pose la question, l'écriture est son premier moyen de communication avec les autres, c'est un moyen pour contrer les manquements de sa parole. Or, à la lumière d'une analyse des résultats, on constate que l'écriture est aussi un moyen de communication avec elle-même. Elle utilise l'écriture pour donner un sens aux expériences et ainsi mieux se comprendre elle-même et mieux comprendre les autres. Elle a donc développé une multitude de pratiques d'écriture.

En ce qui concerne l'action située observée, Julie soulève aussi beaucoup d'éléments en lien avec son processus d'écriture. D'une part, elle parle du contexte social de l'écriture. Pour elle, il est essentiel de faire abstraction du lecteur pour être en mesure d'écrire librement. D'autre part, Julie explique qu'elle part généralement de ses expériences et de ses émotions pour écrire, cette préférence influence le choix des sujets sur lesquels elle écrit, mais aussi la fluidité de son action et son processus de mise en texte.

4.2 Antoine

Le deuxième participant de ma recherche est Antoine, un étudiant au baccalauréat en relation industrielle qui a la mi-vingtaine. Il a entrepris un retour aux études tout en travaillant à temps partiel au contrôle de la qualité dans un centre d'appel. Ayant été diagnostiqué à la fin du secondaire, Antoine n'a pas eu beaucoup de support pour l'aider au primaire et au secondaire. Il profite toutefois du support qui lui est offert à l'université : temps de plus pour les évaluations, prise de notes de cours, tuteurs, etc.

Les rencontres avec Antoine avaient toujours lieu dans son appartement puisque c'est l'endroit où il écrit le plus souvent. Étant donné le lieu de résidence d'Antoine et ses disponibilités, nous ne nous sommes rencontrés que pour deux captations et deux autoconfrontations. Il a fait seul certaines captations vidéo que nous avons ensuite regardées ensemble. Malgré cela, j'ai aussi pu tisser une bonne relation avec lui. À notre deuxième rencontre, qui avait pour objectif d'apprendre à mieux nous connaître, il m'a expliqué qu'il n'avait pas de problème à me raconter des choses personnelles puisque je n'avais pas d'impact sur sa vie. Cette idée représente bien la relation que nous avons développée et ce qu'il m'a raconté durant nos rencontres. Ainsi, Antoine ne semblait pas censurer ce qu'il me disait sans toutefois sortir tellement du cadre de l'écriture lors de nos discussions.

Durant cette deuxième rencontre, Antoine m'a dit « *je vais te dire c'est quoi mon rapport à l'écriture* ». En parlant à une vitesse impressionnante, il m'a parlé pendant près d'une heure trente de son histoire avec l'écriture, commençant par le fait qu'il a des souvenirs d'écriture d'aussi loin que la 3^e année du primaire, ce qui lui fait dire qu'il a toujours écrit. Il me raconte ensuite des parties de son histoire familiale et amoureuse pour m'expliquer les raisons qui l'ont poussé à écrire.

Lors de cette rencontre, comme pendant les autoconfrontations, il parlait avec enthousiasme de ses histoires personnelles et de l'écriture en général. Il ralentit un peu le rythme lorsqu'il parle de ce qu'il appelle son côté « sombre » ou lorsqu'il exprime du regret pour des événements passés. À plusieurs reprises, Antoine parle de ce côté de lui-même qu'il associe aussi mot *étrange* et *dépressif*. Cette perception qu'il a de lui-même semble provenir du secondaire. Il explique :

« J'ai eu d'autres moments où c'est que je ne voulais plus rien savoir des autres, je voulais plus parler. J'ai essayé de me transformer un petit peu à l'image d'un auteur. J'étais plus en retrait, j'étais un peu plus nocturne. Je grognais plus. [...] D'où le nom de Black Panter. Pis après ça j'ai eu, écoute j'en ai eu des surnoms... Une tonne. J'ai eu Peter Black, qui est (mot inaudible). En général, tout tourne autour du noir. »

À cette époque, il s'habillait tout en noir et il signait des textes qu'il publiait sur Internet sous des noms qui contenaient toujours le mot *black*. Durant toutes les conversations que nous avons eues, ce thème revenait assez fréquemment.

Au début de nos rencontres, nous prenions toujours le temps de discuter un peu d'informatique avant de nous mettre au travail, c'est un sujet qui le passionne. Ensuite, lors des captations vidéo, Antoine mettait ses écouteurs et essayait de se mettre dans l'ambiance en écoutant de la musique lorsqu'il écrivait, mais commencer à écrire n'était pas évident, il se levait pour prendre un verre d'eau ou quelque chose à manger, puis s'y mettait. Comme nous prenions nos rendez-vous plusieurs jours à l'avance pour que je puisse me déplacer, ce n'était pas toujours un moment où il aurait écrit normalement. En outre, sur deux des trois captations, Antoine écrivait plus d'un texte à la fois. Il m'explique que c'est quelque chose qu'il fait souvent.

Lors des autoconfrontations, Antoine semble très à l'aise. Il ne démontre jamais d'inconfort. Il n'hésite d'ailleurs pas à sortir d'autres textes qu'il a écrits pour me les montrer. Ainsi, il continue à parler de sa vie et des différentes facettes de sa personnalité en lien avec l'écriture et, à plusieurs reprises aussi, de la mise en page, qui n'avait pas été abordée quand il m'avait parlé de l'écriture sans support. Il sourit quand il parle de ses pratiques et d'où elles viennent. Il parle beaucoup et rapidement, une question de ma part peut l'amener à parler pendant plus de 20 minutes sans interruption. Il fait beaucoup d'aller-retour entre le texte qu'on regarde et tout ce qui lui vient en tête en lien avec l'écriture. Il se laisse emporter facilement dans ses idées, allant d'une idée à l'autre pour se ramener vers l'écriture.

Voici un tableau synthèse de nos rencontres, avec le contexte et les thèmes discutés.

Tableau 4.2 Synthèse des rencontres avec Antoine

10 juillet 2013	Première rencontre d'explication du projet	Explication du projet de recherche
-----------------	--	------------------------------------

23 septembre 2013	Rencontre de 3h pour apprendre à se connaître	Discussion principalement sur l'écriture qui a, en partie, été enregistrée sur magnétophone.
16 octobre 2013	Captation 1	Écriture d'un texte d'opinion et d'un texte de réflexion.
23 octobre 2013	Autoconfrontation 1	La discussion porte sur l'importance de la mise en page, du passage de l'écriture à la main à l'écriture à l'ordinateur, de ses pratiques d'écriture à l'adolescence et maintenant, de ce qui le fait écrire, de l'archivage de ses textes, de ses différentes signatures (surnoms qu'il se donne), des différentes facettes de sa personnalité selon le milieu où il évolue.
	Captation 2	Écriture d'un texte sur sa semaine, d'une liste de choses à faire et d'un texte sur l'écriture.
Fin décembre 2013	Captations	Je remets une caméra à Antoine pour qu'il puisse poursuivre les captations vidéo lorsqu'il écrit pour ses travaux scolaires. Il filme deux séquences dans lesquelles il écrit pour un travail de fin de session.
9 janvier 2014	Autoconfrontation 2	La discussion porte d'abord sur les textes filmés au mois d'octobre. Il parle alors de ce que l'écriture lui permet de faire. Il sort ensuite un cartable qu'il a commencé au secondaire et parle de l'importance de conserver ces textes. Puis, il parle de sa manière d'écrire pour l'école.

Dans cette analyse, je présenterai d'abord les différentes pratiques d'écriture d'Antoine, pour ensuite évoquer ses principales fonctions, soit d'évacuer des idées qu'il a en tête et d'archiver, pour lui-même et les autres. Je m'attarderai ensuite à ce qu'il dit en ce qui concerne son processus d'écriture. Comme plusieurs éléments théoriques se recoupent entre Julie et Antoine, je ne reviendrai pas sur certains concepts déjà énoncés.

4.2.1 Pratiques d'écriture

Antoine a des pratiques d'écriture très diverses dans les différentes sphères de sa vie. Elles sont recensées ici en fonction du lien qu'il fait avec les milieux de vie, mais ces pratiques reviennent d'un milieu à l'autre. Par exemple, il écrit à la maison ce qui se passe lorsqu'il voit sa copine ou des amis en dehors de chez lui. Au bureau, il tient des dossiers de ce qui se passe avec les autres. La reprise de l'action et la mise en mots de l'action (Clot *et al.*, 2000) avec Antoine ont permis un aller-retour constant entre le passé et le présent, mais aussi entre ses différents milieux de la vie et les multiples facettes de sa personnalité. Ainsi, Antoine évoque sans cesse ces différentes expériences socialisantes passées (Lahire, 1998) pour expliquer ses pratiques présentes. En effet, dès la première fois qu'il parle d'écriture, sans le support vidéo, il commence son récit à l'époque où il était en troisième année : moment où il a ses premiers souvenirs en lien avec l'écriture. Puis, il parle d'un thérapeute qui lui demandait d'écrire à l'adolescence sur ce qu'il faisait et pensait. Pour lui, c'est ce qui a l'a amené à des pratiques qu'il a toujours, soit d'écrire sur les événements de sa vie. Lorsqu'on regarde les séquences d'écriture, il continue à mentionner le passé, me montrant même un cartable d'écriture qu'il a fait à l'adolescence.

Tout au long de nos conversations sur l'écriture, il est fascinant de constater à quel point Antoine est conscient des différentes facettes de sa personnalité ainsi que dans quelle mesure il fait des liens entre ces dernières et l'écriture. Il est difficile de bien saisir comment ces différentes facettes de sa personnalité s'incorporent (Lahire, 1998), donnant plutôt l'impression d'une accumulation de personnalité, servant selon le contexte. En ce sens, ces facettes dont il parle ressemblent un peu à la manière dont Donna Williams (1992) présente les différents personnages qui l'habitent à qui elle a donné des noms et qui ressortent selon le contexte et le besoin. En effet, dans une de ses autobiographies, Williams explique qu'elle s'est construit des personnages pour l'aider à faire face à différentes situations. Ainsi, Willie (personnalité plus rebelle et extravertie) et Carol (personnalité gentille et polie) prennent l'avant selon les situations sociales qui se présentent. Un peu de la même manière, Antoine

explique qu'il a plusieurs facettes qu'il met de l'avant selon le milieu dans lequel il évolue et ces facettes sont représentées par ce qu'il appelle « des costumes ». Il raconte :

« Avant, j'avais des costumes par exemple quand je sortais, façon de parler. Si je sortais, j'avais une chemise blanche, un modèle particulier [...]. Comme là, ça, c'est du nouveau linge (montre ce qu'il porte au moment de l'autoconfrontation) ou que je suis très certain donc j'ai l'impression... c'est le genre de linge qui me rend un peu plus, je dirais pas confiant, mais mon attitude va être un petit peu différent. Si je suis habillé avec ... (il se lève)... ce que j'arrive au bureau des fois, ce que j'appelle être très habillé en mou... ça (il me montre un autre chandail) à quelque part, j'ai pas plus mou que ça tout en étant un petit peu professionnel... Je veux dire... [...] tu sais quand je parlais de personnages entre autres, c'était toute sorte de choses que je faisais. »

Cette manière de changer de costumes ainsi que de personnalité à la face du monde nous ramène à ces « faces » que Goffman (1974) propose comme étant « une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés... » (Goffman, 1974, p. 9). Pour Antoine, ces attributs sociaux semblent se retrouver sous la forme d'une confiance en soi qui projette dans sa manière de se vêtir. Ainsi, dépendamment de l'image qu'il désire projeter selon le contexte, Antoine adoptera la « face » qu'il juge être de circonstance pour « faire bonne figure »¹⁹ (Goffman, 1974). Ces différentes facettes semblent lui permettre de faire face aux différentes situations, mais elles sont parfois en compétition les unes avec les autres. Par exemple, son côté « sombre » est une facette dont il a voulu se défaire parce qu'elle ne s'intégrait pas à l'image d'adulte qu'il voulait projeter. Il relate :

« avoir l'air plus sombre ou plus étrange, ça passe bien quand tu as 15-17 ans, mais quand t'es rendu à 25 ans et plus... Théoriquement, tu es censé avoir une vie réglée et rangée et on cache plus ces affaires-là, je pense. »

Comme Antoine parle surtout d'écriture en lien avec les différents contextes (travail, maison), je les présenterai sous cette forme. Toutefois, il faut garder en tête qu'il passe fréquemment d'un contexte à l'autre dans ses explications, indiquant un chevauchement des

¹⁹ Expression utilisée par Goffman à plusieurs reprises.

pratiques dans ces différents contextes, par exemple lorsqu'il utilise des exemples du travail pour illustrer une pratique que l'on observe lors de captation vidéo à la maison.

4.2.1.1 À la maison : textes historiques, de réflexions, d'actualité

Les pratiques d'écriture personnelle d'Antoine sont très diversifiées et le sont depuis longtemps. Dans son discours, il est parfois difficile de savoir si elles sont toutes présentes aujourd'hui ou si certaines sont de l'ordre de son passé. Antoine classe les textes qu'il écrit en trois catégories :

« Tu as des historiques qui sont en général que des faits, des fois sont commentés. Des fois, ils sont pistés avec des pistes de réflexion. Des fois, ça en devient un texte. Tu as ce que je qualifierais de texte qui est, le deuxième texte que j'ai fait, qui est un texte plus sur des faits d'actualité en général, d'opinion ou whatever. Tu en as un autre qui est des réflexions. Donc c'est souvent ce que j'écris la nuit. »

Les textes historiques :

Les textes historiques d'Antoine sont des transcriptions d'évènements, de faits, de discussions qu'il a vécus, ce sont aussi des règles, par exemple « *adaptation et contexte avant tout* », « *ne jamais exclure aucune possibilité* » et « *toutes choses de ce monde évoluent* », et des citations qui l'ont marqué, comme « *Les désirs sont à la base de notre souffrance* »²⁰. Ces textes se retrouvaient avant dans des cartables séparés en année, puis sur son ordinateur. Depuis l'adolescence, ils se trouvent aussi sous forme de papillons adhésifs amovibles collés sur son mur²¹. Ces textes peuvent parfois être commentés avec des pistes de réflexion.

²⁰ L'auteur de cette citation n'est pas identifié par Antoine.

²¹ Au début de nos rencontres, il y avait sur son mur une liste de chose à faire et une liste de ses relations sociales. À notre dernière rencontre, il avait ajouté des mots en anglais peints en gros sur des feuilles blanches (par exemple EAT BETTER GREEN, STUDY, SLEEP, GYM, DREAM, SORTIR).

Parfois, il reprend ces pistes de réflexion pour en faire un texte. Pour ce besoin, l'enregistreuse vocale s'est aussi déjà substituée à l'écriture. Les faits décrits se rapportent principalement à ses relations sociales.

Textes de réflexion :

Le deuxième type de textes qu'il écrit relève davantage de la réflexion. Ces textes prennent leurs origines la nuit ou dans des images (une émission par exemple) qui lui rappellent un souvenir douloureux. Il explique que ces textes peuvent débiter plus émotivement, puis qu'ils deviennent plus rationnels, Antoine aura alors pour objectif de développer l'objet de son écriture. Il débutera avec quelques lignes inspirées, puis complètera son idée. Il explique :

« C'est prendre le temps de se regarder ou flasher... Tu vois, là présentement, ce qui me fait écrire, en fait finalement, c'est souvent quand je pleure un petit peu à cause de toutes les téléséries que j'écoute. [...] C'est le genre de truc qui souvent me fait repartir dans mon vécu ou dans mes réflexions et, suite à ça, souvent j'ai deux ou trois petites lignes, genre prose un peu, qui m'arrive et après ça j'écris. »

Les faits d'actualité :

Bien que ce soit l'un des textes qu'Antoine a choisi d'écrire lors d'une des captations vidéo, il dit toutefois que c'est un type de texte qu'il écrit moins fréquemment que les autres. On peut expliquer ce choix de sa part lors des captations parce qu'il est probablement plus aisé d'écrire ce type de texte sur commande. Je m'attarderai peu à ce type de texte parce qu'il en parle peu lui-même, allant vers d'autres sujets lors de l'autoconfrontation. Pour lui, ces textes comportent moins de réflexion, de réactions, mais ils sont souvent déclenchés par une réaction émotive en lien avec un sujet. Il peut souvent utiliser les idées et les mots des autres pour développer son propre point de vue. Il raconte :

« Comme il y a une citation j'essaie un peu plus de m'en souvenir et c'est un peu moins la piste de réflexion, c'est plus des faits que j'ai lu. Comme je te dis ce texte-là, c'est en partie des bouts rapaillés remis personnalisés. [...] C'est un petit peu comme si je faisais

du plagiat, mais qu'au lieu de reprendre juste mes citations évidemment, je ramenait tout ça à moi. »

En plus de ses trois pratiques, Antoine a d'autres pratiques dont j'ai pu être témoin : listes et mots sur les murs pour s'encourager ou se dire quoi faire, agenda, etc.

4.2.1.2 Au travail : les dossiers, les listes, textes sur des événements

Comme je l'ai mentionné, Antoine travaille au contrôle de la qualité dans un centre d'appel. Pour son travail, il doit probablement écrire, mais il n'en parle pas du tout, préférant parler de ses pratiques personnelles d'écriture lorsqu'il est au travail. Une des pratiques d'écriture dont Antoine parle est la tenue de ce qu'il appelle des « dossiers » à propos de ses supérieurs ou ses collègues :

« C'est ça, tu écris des histoires comme ça. Puis à un moment donné tu lis ce post-it-là pis tu fais un lien avec un autre post-it... Moi les potins, j'aime ça. [...] En quelque sorte, ça, je le fais encore au bureau, j'ai des documents. C'est ce que j'appelle des dossiers [...]»²² Donc, j'écris tout ça. Parce qu'un moment donné je veux aller fighter contre ce chef d'équipe là, contre un autre aussi. Donc je monte mes dossiers un petit peu. Je monte les réactions de tout le monde. Quand les agents viennent me parler, je le réécris dans le dossier. »

Il compile ses conversations, ce que les gens font, etc. pour ensuite être en mesure de porter plainte s'il en a besoin. Il parle également de texte qu'il rédige lorsqu'un événement dérangeant survient avec un autre employé et qu'il a besoin de se vider la tête. Il parle finalement de listes qu'il fait pour savoir ce qu'il a à faire, mais aussi pour garder des traces du travail accompli. Comme je n'ai pas eu accès à son lieu de travail, les pratiques mentionnées précédemment ont été évoquées par Antoine au cours de la conversation, mais n'ont pas été observées.

²² Il raconte un événement qui s'est produit au travail.

4.2.1.3 À l'école : rédaction des travaux et examens

Ayant un preneur de notes, Antoine n'a pas à prendre de notes durant les cours. Il utilise donc l'écriture essentiellement pour ses travaux et pour les examens. Il n'évoque pas souvent les écrits en lien avec ce qui pourrait être expliqué par le fait qu'il ne se sent pas intégré et en confiance à l'école contrairement à son travail où il a beaucoup d'interactions sociales. Il parle à plusieurs reprises de cette idée qu'il se fait de son intégration au travail et à l'université :

« Mais ça finit là donc je ne suis pas au courant de chacune des affaires qui se passe là (il parle d'un party pour lequel il n'a pas été mis au courant), mais je peux aller les (ses collègues) voir sans problème. En ce sens là, je suis ce que j'appelle intégré, mais pas parfaitement intégré. Versus à l'université où j'ai plus l'impression d'être bien toléré. Il y a du monde avec qui je suis toléré, d'autres avec qui je suis bien toléré et d'autres avec qui je suis presque intégré. »

Comme il a un horaire allégé, il n'est pas aussi souvent à l'université et il ne suit pas le groupe de son programme, ce qui fait qu'il est plus difficile pour lui de tisser des liens avec les autres.

Le discours d'Antoine sur le travail de session qui a fait l'objet de notre dernière autoconfrontation était très négatif. Il déclare : « Moi, j'ai détesté ça pour mourir... » Et plus tard : « Écoute je pense que je l'ai tellement haï que je l'ai sorti de ma tête. » Il est difficile de savoir si cela s'applique à d'autres travaux.

À travers le récit de ses différentes pratiques d'écriture à la maison et au travail, Antoine relève différentes fonctions qu'il attribue à l'écriture. Les deux fonctions principales dont parle Antoine, le besoin d'évacuer et le désir d'archiver, ont été évoquées lors de notre deuxième rencontre alors qu'aucune captation vidéo n'avait été faite. Les conversations que nous avons eues par la suite révéleront toutefois l'importance de ces fonctions pour Antoine.

4.2.2 L'écriture pour évacuer

La première fonction dont parle Antoine lors de notre deuxième rencontre et qui revient à plusieurs reprises dans son discours est de se vider la tête. Il explique :

« En général, c'était une façon d'évacuer parce que j'avais pas nécessairement les relations pour parler pis évacuer, ce que j'ai un peu plus aujourd'hui. »

Que ce soit à la maison ou au travail, il lui arrive de devoir prendre des moments pour écrire, simplement pour cette raison, avant de pouvoir continuer à travailler par exemple, il dit :

« j'écrivais n'importe où, mon laptop c'était là pis j'écrivais... Ben souvent je suis dans le salon étudiant... Du moment que je sens que le monde (ne) fouine pas trop. Comme là en étant sur le plancher (en parlant de son lieu de travail) faut que je me watch plus. Mais avant dans la salle, s'il se passait de quoi, pis que je (ne) filais pas, je pouvais prendre une demi-heure, une heure, à un moment donné pis écrire. C(e n)'était pas correct, c'est du vol de temps, mais j(e n)'aurais pas plus été capable de travailler. On essaie de trouver des moyens pour essayer de travailler. »

Il a déjà été mentionné que, lors des captations vidéo, Antoine écrivait plusieurs choses en même temps. Il explique cette habitude aussi par cette idée d'avoir besoin de se sortir les choses de la tête :

« Des fois au bureau, je suis en train d'écrire un rapport ou whatever, pis là ben, j'ai dans ma tête, j'ai que ce soit un truc à faire ou un résumé ou une idée de projet pour un autre truc, je mets ça à off, je recommence un autre truc et... ça m'arrive souvent d'avoir 2-3 petits trucs que je travaille en même temps. Pas tout le temps, mais quelques fois par semaine. »

Il raconte qu'il est difficile de résister aux idées qui lui viennent pour se concentrer : *« ça me demande de la discipline de me concentrer sur le même truc. »*

Dans le même ordre d'idée, Antoine décrit l'écriture comme ayant été, et étant encore, une sorte d'obsession, de pulsion. Dans le cadre de notre deuxième rencontre pour discuter, il raconte qu'au secondaire, c'était devenu une obsession à tel point que s'il n'avait pas de papier, il écrivait sur ses bras. Il se retrouvait donc avec les bras couverts d'écriture. Il écrivait sans arrêt. Dans son discours, on voit que cette pratique devient un moyen de se calmer. Il raconte:

« je prenais tout simplement une feuille de cartable quelconque et à partir de ça je me faisais un losange qui était un peu plus gros que ça et dans mon losange de même (il dessine sur une feuille) j'avais le nom de... j'avais des... là, j'ai mal fait ma lettre, mais j'avais des lettrages comme ça qui étaient... qui étaient refait... À partir de là, je reprenais au crayon de plomb. Puis ça avait quelque chose d'obsessif, un petit peu... de calmant et compagnie. Puis je les affichais au mur [...]. Donc ça, c'était quelque chose qui était dans ma routine journalière, qui était présent avant le cartable d'écriture... »

En ce sens, l'écriture peut sembler avoir quelque chose du comportement répétitif dont certaines autres personnes ayant un TSA témoignent et qui ont un effet relaxant (entre autres Williams, 1992). Toutefois, il faut être prudent puisque d'autres auteurs (Fossé-Poliak, 1993 ; Garneau, 1985 ; Slingeneyer et Bibauw, 2010) parlent d'un discours similaire chez d'autres scripteurs. En effet, Slingeneyer et Bibauw (2010), qui ont questionné des élèves du secondaire qui passent à l'université sur leurs pratiques d'écriture réflexive, entendent un discours semblable qu'ils expliquent en attribuant une « valeur libératrice de l'écriture » (Slingeneyer et Bibauw, 2010, p. 4). Cette idée se retrouve aussi dans le discours d'un détenu qui a participé à un atelier d'écriture et qui explique que l'écriture « [...] est, d'abord et avant tout, une survie : elle permet de sortir des choses de soi-même. » (témoignage d'un détenu dans Garneau, 1985, p. 44)

Il faut donc être prudent, les pratiques d'écriture d'Antoine ne sauraient se réduire à des comportements répétitifs ou à un intérêt restreint. D'ailleurs, elles aboutissent sur un désir d'archiver pour lui-même, pour être en mesure de revenir sur les événements, et pour les autres avec l'intention de transmettre ses expériences à d'autres.

4.2.3 L'écriture comme trace

Ainsi, une deuxième fonction de l'écriture soulevée par Antoine l'archivage. La première fonction qu'il attribue à l'archivage est celle de transmettre sa façon de voir les choses et ses expériences à ses enfants ou ses neveux. À travers son discours, on comprend aussi que cela lui permet un retour sur lui-même et une mise à distance les expériences.

4.2.3.1 Trace pour les autres

En ce qui concerne l'archivage pour les autres, il raconte :

« Tu vois, j'avais un désir un petit peu d'archiver. Pis je m'étais toujours dit si je continue dans ça, pis dans ce rythme-là, il va falloir que j'ai une pièce pour... [...] Pis à quelque part mon but d'écrire en archivant ç'a toujours été un petit peu... Je vais aller dans vraiment plus personnel là. Depuis au moins l'âge de 7 ans, je comprends pas la vie. Pis je tolère un peu mal le fait de la vie, pis la relation avec les autres, pis je veux dire. »

Il me parle alors de sa perception de la vie et de la mort. Un peu plus tard, il revient à cette idée en expliquant qu'il veut que ces enfants ou neveux sachent comment il voyait la vie :

« ce que j'essaie de dire depuis tantôt, c'est qu'à un moment donné, si j'ai des enfants, à la limite des neveux, je devrais en avoir au moins un, ma sœur est enceinte, ben encore une fois, en temps qu'enfant, on dit à nos parents, vous savez pas c'est quoi être jeune, vous savez pas que c'est... vous avez oublié c'est quoi. La vie change, depuis les 10 dernières années la société a changé énormément, beaucoup plus qu'entre 90 pis 2000 mettons, bon peut-être plus que dans c'est année là. Pis, moi perso, mes parents je ne les connais pas vraiment. »

Fossé-Poliak (1993) remarque la même utilisation de l'écriture dans une étude plus générale sur les pratiques d'écriture populaire en France. Il explique que l'écriture

« du for intérieur, réservé d'abord à soi-même, elle peut être aussi destinée aux proches, parfois aux amis, plus souvent à la famille et plus particulièrement aux enfants et petits-enfants : il s'agit alors de transmettre une histoire, un passé, des traditions perdues, de se faire comprendre par une autre génération [...] » (Fossé-Poliak, 1993, p. 177)

Ainsi, l'écriture est un moyen pour Antoine de laisser une trace (Fabre, 1993). Comme le dit Fossé-Poliak, (1993) « L'intention première est alors un enjeu de mémoire, de transmission [...] » (Fossé-Poliak, 1993, p. 178). Il explique qu'il n'a pas l'impression de connaître ses parents et que l'archivage de ses écrits est une manière pour lui que l'histoire ne se répète pas.

Depuis l'adolescence, Antoine garde donc des cartables et des disques durs remplis de ses écrits. Lorsqu'il parle de l'archivage, il parle à plusieurs reprises de l'importance que prennent ces documents pour lui : *« ce trois ans là d'équivalent de cartable que j'ai en numérique c'est super gros important. »* D'ailleurs, il est très rare qu'il supprime des textes : *« Et, des textes comme ça je vais les relire. C'est rare... Je ne suis pas du genre à faire comme, delete un texte. Comme je te parlais tantôt des fouilles archéologiques. »* Antoine voit ses textes comme étant un héritage.

4.2.3.2 Trace pour soi

Pour Antoine, l'écriture est aussi une manière de s'observer, de revenir sur des expériences passées. On retrouve dans ses pratiques deux formes de l'inscription du moi, il écrit le passé proche lorsqu'il relate des événements et il inscrit le présent lorsqu'il écrit des compositions qui servent à la réflexion. Chanfrault-Duchet (1993), qui travaille sur les journaux personnels d'adolescents, explique qu'« écrire son journal, c'est d'abord consigner dans l'écriture son moi présent. Un présent extensible, qui peut s'étendre au passé proche ou au contraire se réduire à l'*hic et nunc* du retour sur soi. » (Chanfrault-Duchet, 1993, p. 21). À l'heure actuelle, ce qui fait écrire Antoine, ce sont des conversations ou des événements avec des gens ainsi que des images (par exemple à la télévision) qui lui rappellent des moments

difficiles en lien avec ses relations familiales et amoureuses. Tel que l'explique Lahire (1998),

« L'accumulation d'informations plus ou moins classées, plus ou moins mises en forme sur un mode narratif, permet, à la relecture, de « faire le compte » ou « le bilan » des expériences et d'avoir sans doute le sentiment d'une plus grande maîtrise de soi. Elle rend possible aussi la réflexion sur l'action future, sur les situations que le scripteur devra affronter dans un avenir plus ou moins proche. » (Lahire, 2008, p. 170)

Par conséquent, Antoine compile une foule d'informations qui concernent principalement ses relations sociales. Prenons l'exemple du mur d'Antoine à l'adolescence pour illustrer cette utilisation de l'écrit. Il m'explique qu'adolescent, il avait un *mur des célébrités* :

« À cette époque-là, je faisais aussi, j'avais ce qu'une amie a appelé le mur des célébrités. Mais j'avais... pour essayer de démontrer l'évolution de mon réseau social et pour montrer que mon réseau social était présent et que j'en avais un et qu'il y avait des gens qui me marquaient... Le principe a un peu évolué. »

Ce mur contient différentes informations, des *potins* sur les membres de son groupe d'amis, mais aussi des citations, des règles qu'il s'est fait pour naviguer dans le monde. Antoine n'arrive pas à expliquer pourquoi ces textes se retrouvent sur ses murs. Paradoxalement à ce qui semble être une volonté de montrer puisque ces textes sont sur un mur et non dans un journal, les textes doivent être en partie cachés par un drap qui recouvre son mur. De la même manière, une partie d'un des murs actuels de son appartement est couverte d'écrits (listes de chose à faire, liste de ses relations sociales, mots pour lui rappeler les choses à faire en anglais (par exemple, eat, sleep, exercise, etc.)), mais il m'explique que d'autres textes (des listes de règles concernant sa vie de couple) sont cachés à l'intérieur de sa porte de garde-robe.

Ainsi, l'écriture a pour fonction de mettre à distance les expériences, elle lui permet de se regarder. Antoine raconte :

« Je recommence à écrire, j'essaie, ce que j'avais écrit et c'est vraiment drôle de lire ça et c'est pour ça aussi que l'écriture est importante parce que tu te rends compte des chemins mentaux. Au-delà du processus d'écriture quand tu analyses... c'est écrire son histoire, écrire son passé, écrire son vécu, c'est écrire tout ce qu'on connaît. C'est là que je parle entre autres d'arrêter ses pulsions. »

Pour mieux appréhender les événements, il raconte : *« C'est prendre le temps de se regarder ou flasher »*. À propos des textes dans lesquels il décrit des faits, il dit aussi :

« Par exemple, cette fin de semaine chez ma copine, ç'a bien été. Je suis content, je suis content de notre discussion. Théoriquement, j'aurais pris un temps pour l'écrire. Comme j'avais une heure et demie de route à faire le soir, j'ai pas pris le temps de l'écrire. J'aurais dû le faire en magnétophone dans l'auto. Le magnétophone, c'est une pure perte parce que je ne les réécoute jamais, mais j'en ai beaucoup. »

On voit l'importance que prennent ces récits alors qu'il utilise les termes *« j'aurai dû »*. D'ailleurs, certains extraits du discours d'Antoine soulignent son désir de faire un retour réflexif sur ses actions (Lahire, 1998). Il dit :

« Pis ça, ça aide aussi à voir que des fois tu as des idées pis que tu les appliques pas ou tu as des projets que finalement tu as mis sur la glace et tu t'en es jamais occupé... »

Aussi importants soient-ils, on voit tout de même que la relation qu'il entretient à ces textes passés est assez paradoxale puisqu'il explique leur importance, tout en verbalisant qu'ils sont effrayants, indiquant ainsi sa difficulté à regarder le passé à travers l'écriture. Il explique :

« Parce que comme je te dis, c'est effrayant et c'est intéressant de relire ce qu'on écrit. [...] parce que souvent l'écriture ça peut être très négatif. Pis c'est... Ça reste c'est... c'est comme un cliché d'un état d'âme en quelque sorte. C'est prendre une photo de ce que l'on pense sur le moment. Pis des fois... Tsé quand tu te réveilles la nuit et que tu fais un cauchemar. Des fois, tu trouves ça intéressant de te réveiller le lendemain matin et d'y réfléchir. Ou des fois, quand tu te réveilles de ton cauchemar tu as assez de conscience et tu te dis « pourquoi j'ai rêvé à ça tsé ? »

En lien avec les différentes facettes de la personnalité d'Antoine qui ont été abordées plus haut et les propos de Lahire (1998) sur des personnes qui peuvent avoir de la difficulté à incorporer ces différents *moi*, on peut se questionner sur les raisons qui amènent Antoine à comparer la relecture de texte à la revisite d'un cauchemar. Il y a probablement des éléments de réponse dans le fait qu'il parle souvent d'un côté sombre que j'ai abordé plus tôt et qu'il associe à l'écriture.

Cette idée de l'écriture pour mieux se comprendre et comprendre les autres se retrouve dans les textes d'autres personnes ayant un TSA. En effet, il est possible de retrouver des autobiographies de personnes qui semblent avoir été écrites dans un objectif de compréhension de l'expérience, pensons notamment au texte de Donna Williams (voir appendice bibliographie TSA). Chamak (2005) explique que, dans ses romans, Donna Williams semble questionner sa propre expérience. L'auteur voit dans l'écriture de Williams le besoin de réconcilier les différents personnages qu'elle a construits, de comprendre son « moi profond » (Chamak, 2005). Mottron (2006) croit d'ailleurs que « Ces biographies sont davantage faites pour être écrites que pour être lues, et pour l'effet de liaison entre des éléments épars, de reconstruction subjective qu'elles procurent à leurs auteurs. » (Mottron, 2006, p. 181)

Lorsqu'Antoine parle de l'importance que prend l'écriture comme trace, le regard de l'autre est très important et il revient souvent dans le récit de ses pratiques d'écriture.

4.2.4 La place des autres dans l'écriture

Les autres sont donc particulièrement importants non seulement comme sujet des textes et comme destinataire des récits, mais aussi et surtout dans la perception de soi qu'attribue Antoine aux autres. Il dit : « *je suis un petit peu comme no body et je pense qu'en arrêtant l'écriture, j'ai tellement voulu (ne) plus apparaître comme étant un étrange, plus que les gens*

me regardent avec la même façon que je pense que j'ai totalement comme wipper out ce côté-là. »

Lors de notre deuxième rencontre, Antoine explique qu'il a décidé d'arrêter d'écrire parce que les gens lui faisaient des remarques sur le fait qu'il écrivait toujours. À propos du regard des autres, il explique : « *L'écriture ou un talent spécial ou avoir l'air plus sombre ou plus étrange, ça passe bien quand tu as 15-17 ans, mais quand t'es rendu à 25 ans et plus... Théoriquement, tu es censé avoir une vie réglée et rangée et on cache plus ces affaires-là, je pense. »*

À travers son discours, on voit qu'il entreprend des relations sociales pour remplacer la place de confident que prenait l'écriture dans sa vie :

« L'écriture c'était souvent pour discuter... Peut-être sous une certaine forme extrême, appeler à l'aide, pas toujours. Aujourd'hui, parler de ces confidences-là, j'ai des gens par exemple, étrangement, les problèmes avec ma copine, j'ai plusieurs personnes à qui j'en parle, même si c'est la même affaire depuis 2 ou 3 ans. Mais, mes problèmes personnels, je pense que j'en parle plus tant que ça, j'en parle plus comme j'en parlais il y a deux ou trois ans. »

Il semble donc y avoir un lien avec l'écriture en situations d'enfermement où l'écriture vient combler le silence et le manque de l'autre (Garneau, 1985). En effet, Antoine semble dire qu'il se confie un peu moins ces derniers temps, peut-être cela a-t-il un lien avec son désir de retourner vers l'écriture.

Les autres sont aussi présents dans les mots qu'il utilise. À plusieurs reprises, Antoine explique qu'il utilise souvent les mots des autres. Que ce soit dans ses textes d'opinion, dans ses cartables ou sur son mur à l'adolescence, il utilise les mots des autres lorsqu'il a l'impression qu'ils reflètent bien sa pensée. Il raconte : « *C'est un petit peu comme si je faisais du plagiat, mais qu'au lieu de reprendre juste mes citations évidemment, je ramenaient tout ça à moi. »* Comme le propose Albert (1993), « Le fait de recopier un texte est le signe

d'une appropriation, en même temps qu'il institue une relation spéculaire entre le scripteur et les fragments des œuvres où il reconnaît quelque chose de lui-même. » (Albert, 1993, p. 68). Pour Albert, si le social ne se retrouve pas dans le destinataire de ces citations puisqu'elles sont souvent destinées à rester cachées, « L'emprise du social se manifeste à un autre niveau : dans l'injonction, modulée selon l'âge et le sexe, de cultiver une *intériorité*. » (Albert, 1993, p. 68).

À la lumière de ce qui précède, il est évident que le sujet de l'écriture et l'observation de l'action située évoquent beaucoup de souvenirs chez Antoine et qu'il relie l'écriture à plusieurs aspects de sa vie. Or, lors de l'observation de l'action située, il explicite aussi les processus qui se mettent en branle lorsqu'il écrit.

4.2.5 Liens avec les processus impliqués lors de l'écriture

Les processus qu'évoque Antoine lors que nous regardons les captations vidéo sont de plusieurs ordres, il parle du contexte de production, de la rédaction et surtout de la réécriture.

4.2.5.1 Contexte de production

Antoine donne de l'importance au contexte physique de production (Hayes, 1995). Il explique qu'il est important pour lui de se mettre dans l'ambiance pour se motiver à écrire. Il relie donc le contexte physique à la motivation à écrire, lors d'écrits scolaires, il explique : « *Il est tard. Faque j'ai de la musique [...] souvent quand j'écris la nuit, j'ai un faible éclairage, je fume une cigarette [...]. Pis j'essaie de me motiver.* » Lors de ses écrits personnels, il dira que le contexte physique l'aide à se mettre dans l'ambiance : « *Le contexte était moins naturel que par exemple la nuit ou sur un rush d'évènements. Et se remettre en situation... des fois il y a la musique qui aide évidemment pour aller chercher ses émotions* ».

D'ailleurs, il mettait toujours de la musique lorsque nous faisons les captations et il en a mis aussi lorsqu'il écrivait seul pour son travail de session.

Le deuxième élément qui ressort en lien avec le contexte physique est le fait qu'il écrive généralement plus d'un texte à la fois. Il n'en parle pas comme étant une généralité, mais c'est ce qu'il a fait lors de deux captations vidéo sur trois. Dans le premier cas, il écrivait un texte à propos de sa semaine et il s'est mis à écrire une liste de chose à faire et un texte sur l'écriture en même temps. Il m'a expliqué que c'est principalement pour se sortir des idées de la tête. Dans le deuxième cas, il écrivait un travail de session et il m'a expliqué qu'il clavardait en même temps sur un autre ordinateur (voir la 3^e citation de la page 104).

4.2.5.2 Mise en texte

Antoine explique qu'il n'a pas de difficulté avec la mise en texte. Par contre, la difficulté que nous avons eue à nous rencontrer pour qu'il fasse son travail de session témoigne de certaines difficultés avec les textes scolaires. Effectivement, alors qu'il avait un travail de fin de session à faire, il a été très difficile de prendre rendez-vous avec lui parce qu'il reportait le travail qu'il devait faire. C'est finalement pour ça que je lui ai laissé la caméra pour qu'il se filme sans ressentir de pression. En quelque sorte, Antoine semble avoir de la difficulté à se mettre au travail et à se motiver en lien avec ses travaux scolaires.

Tout de même, avec les stratégies qu'il a développées pour commencer le travail et avec l'aide de sa tutrice, il arrive à faire ses travaux. Il commence donc par la structure, en passant d'une section à l'autre en fonction de ses idées :

« Donc moi je peux écrire une mini intro nécessaire, ici on énonce le problème, on fait un état de la situation, les objectifs, les hypothèses, les variables... À partir de là, j'ai pas toujours besoin de me fier à mon document, je peux me mettre à écrire pis j'ai déjà un petit peu mes instructions qui sont là ».

Il s'est créé une multitude de codes pour savoir où il en est et ce qu'il lui reste à faire (des flèches, des phrases surlignées, etc.), par exemple « *Une flèche c'est une partie de la réponse* ». En parlant de sa tutrice, il dit : « *c'est souvent motivant avec elle. Pis souvent à corrige mais souvent elle me relance aussi sur des idées ou souvent elle me permet de partir, mais en général...* »

Il explique les difficultés qu'il éprouve par les contraintes inhérentes aux écrits scolaires qu'il explique trouver difficiles à suivre. Ainsi, s'il peut écrire sans contraintes lorsqu'il écrit pour lui, même lors de texte d'opinion, il ne peut en faire autant lors d'écrits scolaires. Il explique aussi que pour lui, trouver un sujet et utiliser beaucoup de textes de références pour accomplir son travail est très compliqué. Il raconte avec découragement : « *comme les profs nous demandent... nous proposent pas tout le temps des sujets, mais ce qu'ils demandent et notre sujet, des fois ça fit comme pas. Les contraintes qu'ils nous demandent avec notre sujet...* ». Il dit aussi avoir de la difficulté à identifier l'essentiel, les choix étant trop nombreux. Il est intéressant de voir dans son discours qu'il commence par dire qu'il n'aime pas faire ses travaux, pour finir par expliquer que c'est difficile pour lui et qu'il n'est pas capable d'utiliser beaucoup d'informations dans ses textes. Il démontre ainsi une bonne conscience de ses difficultés et il est en mesure de demander le support d'une tutrice fournie par l'université. Il semble toutefois avoir une bonne conscience du fait qu'il y a des attentes à remplir pour arriver à la note qu'il désire avoir. Il est stratégique en ce sens qu'il connaît la note qu'il désire avoir et qu'il travaille en fonction de cette dernière, ne visant pas toujours la meilleure note possible.

S'il ne parle pas beaucoup des erreurs d'orthographe qu'il peut faire, il revient deux fois sur le fait que les règles de ponctuation sont assez floues pour lui. Il explique que ses phrases sont trop longues parce que ses idées sont souvent longues à expliquer et qu'elles ne sont pas toujours claires et définies. Il dit toujours travailler sur deux ou trois trucs dans sa tête, ce qui fait que ses idées ne sont pas toujours claires. Il raconte :

« j'écris, mais des fois mes phrases sont tellement longues... Mais mes idées sont longues aussi dans ma tête... Des fois c'est dur... Puis des fois... J'imagine que j'écris comme ça parce que dans ma tête c'est comme ça aussi... Mais mes idées sont pas toujours claires, pas toujours définies en partie pis des fois je travaille sur 2-3 trucs en même temps dans ma tête. J'imagine que dans mes phrases ça se revoit aussi... »

4.2.5.3 Réécriture

La réécriture et la mise en page sont extrêmement importantes pour Antoine, c'est d'ailleurs le premier sujet qu'il a abordé lors des autoconfrontations. Il explique : *« Comme je recommence à écrire... à la fin, j'ai retravaillé, ben je ne sais pas si tu as la séquence, mais j'ai retravaillé un peu la mise en page parce que pour mes compositions personnelles la mise en page est très importante. »*

À propos de témoignages récoltés lors d'ateliers d'écriture, Penloup (2007) rapporte aussi l'importance que prend la mise en page pour de nombreux scripteurs.

« Directement sollicité par des propositions explicites ou survenant au hasard d'un texte, le lien entre le corps et l'écriture et, à plus faible degré, la lecture est fortement affirmée. Ainsi l'importance de la graphie, des outils d'écriture, des lieux, des supports, est-elle massivement soulignée par les « amateurs » d'écriture. » (Penloup, 2007, p. 131)

Antoine explique en ces mots cette importance de la mise en page :

« Il y a plusieurs éléments que je peux te discuter. Le premier c'est qu'avant 2007, j'écrivais toujours à la main. Or, quand j'ai eu un laptop, au travers des cours, à un moment donné. Un, c'est un peu plus discret... Entre autres en tous les cas du moins aujourd'hui, je trouve que c'est plus discret. Entre autres d'écrire dans son cellulaire, les gens ont moins l'impression que c'est de l'obsession. Ils se posent moins de questions... On est tellement habitué d'être sur les gadgets que le monde pose moins de questions. C'était pour conserver un petit peu l'idée de l'écriture la main entre autres. Donc au début, j'utilisais du monotype corsiva. »

On voit alors un désir d'utiliser l'ordinateur, mais aussi de tendre vers une calligraphie qui ressemble le plus possible à l'écriture. Il raconte que ce besoin lui est venu du secondaire, alors qu'il avait des cartables qui étaient composés de différentes citations et de phrases à lui qu'il collait avec de la gommette bleue pour être en mesure de déplacer les citations autant qu'il le désirait. Ainsi, en plus d'une focalisation sur la mise en page, il met aussi de l'importance sur la possibilité de modifier cette mise en page lorsque cela est possible.

La mise en page et l'indication de la date et de l'heure sont des éléments codifiés pour lui, ils lui indiquent l'importance qu'avait le texte lorsqu'il l'a écrit :

« Et je suis tombé sur un texte qui est justement « être en meute ». Lui, tu vois, il n'a pas de « front » spécial, c'est que du texte, c'est écrit en Word, c'est même pas écrit en texte. Des fois, ça m'arrive de les écrire en texte surtout quand je suis au bureau. Dans ce cas-là, le contenu est vraiment important et tu te rends compte quand tu regardes la date... souvent même j'écris l'heure. »

Si certains textes sont importants et méritent une correction, d'autres, qu'il considère davantage comme des tempêtes d'idées, ne sont pas corrigés. Il explique l'importance de corriger pour les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale lorsqu'il est au travail ou qu'il écrit des textes qui devront être archivés. Toutefois, il fait la distinction avec le travail sur les idées. Pour lui, laisser un texte tel quel, c'est accepter qui nous sommes. Il fait donc le choix conscient de ne pas retravailler ses textes au niveau des idées.

Il fait beaucoup de lien entre réécritures et identité. À plusieurs reprises durant les autoconfrontations, il évoque les différentes facettes de sa personnalité. Par exemple lorsque je lui demande s'il reprend les textes qu'il écrit avant de les publier sur Internet, il dit :

« Non, normalement je te dirais que c'est un choix. Un, que j'ai fait. C'est définitivement un choix. C'est assumer qui on est et je pense qu'un des plus gros problèmes que j'ai ces dernières années c'est définitivement d'assumer ma personnalité et qui je suis. Je m'accepte, mais encore là c'est... comment expliquer tout ça ? Avant, j'avais des costumes par exemple quand je sortais, façon de parler. »

Il explique alors qu'il a différentes manières de s'habiller en fonction de sa manière de se sentir dans différents contextes. Il semble faire des liens entre l'image qui est projetée dans la mise en page et l'image qu'il projette dans sa vie sans le dire explicitement. Comme il a été mentionné plus haut, Antoine entretient une relation parfois conflictuelle avec les différentes facettes de sa personnalité, il explique : *« Avant, je me serais décrit comme étant des personnages. Aujourd'hui je dirais plus des facettes. En tout cas, dans ces situations-là où c'est plus... Au bureau, par exemple je suis... C'est probablement la place ou ma personnalité à l'air la plus confiante »*. Il explique que cette conscience de ses différentes facettes l'on beaucoup questionnée plus jeune.

S'il ne revient pas sur certains textes pour les modifier, cela peut aussi s'expliquer par le fait qu'il n'aime pas se relire. Il explique que si ça ne le dérange pas revenir sur des listes de choses à faire ou des résumés de la semaine, il n'aime pas reprendre des compositions parce que cela l'amène à faire des comparaisons avec « avant » et à remettre en question ce qu'il a fait ou ce qu'il fait « maintenant ».

4.2.6 Le rapport à l'écriture pour Antoine

Pour Antoine, la relation à l'écriture est beaucoup plus ambiguë que dans le cas de Julie. Premièrement, il semble clair que l'écriture joue le rôle de facilitateur en ce sens qu'elle permet à Antoine de se vider la tête, de se calmer. Elle semble aussi jouer un rôle de médiateur de l'expérience puisqu'un retour sur ses textes permet à Antoine de se regarder, d'analyser ses actions passées en vue du futur même si cela lui semble difficile de temps à autre. En lien avec les différentes facettes de sa personnalité, on peut d'ailleurs se demander si l'écriture ne sert pas à l'observation de ces dernières. L'écriture semble particulièrement importante pour Antoine pour mieux comprendre les relations sociales puisque ce sont principalement les rencontres avec les autres qui déclenchent l'écriture. Notons que si le vocabulaire utilisé chez les deux participants pour expliquer la fonction première de l'écriture

semble différent, l'écriture semble avoir des fonctions similaires de soutien à l'élaboration d'une perception cohérente du monde.

Cependant, la relation d'Antoine avec l'écriture a aussi un côté négatif qui l'a amené à arrêter d'écrire. En effet, Antoine relie l'écriture, alors qu'il était plus jeune, à son côté sombre, répétant qu'il a arrêté d'écrire pour s'en départir, mais aussi pour que les autres ne le trouvent pas étrange, différent. Ainsi, si l'écriture aide Antoine dans certaines sphères de sa vie, elle souligne du même coup sa différence aux autres, ce qui est difficile à accepter pour lui.

On voit aussi que la relation à l'écriture scolaire d'Antoine n'est pas simple. Si certains projets l'ont marqué au point de faire partie de ses cartables d'écriture personnelle, il réalise que les contraintes imposées par les professeurs sont difficilement atteignables. Cette relation avec les contraintes se traduit d'ailleurs aussi par le fait qu'il soit parfois en désaccord avec les corrections des professeurs. Antoine donne lui-même des indications de ce qui l'aide en parlant du travail de session demandé par une professeure : *« Elle peut pas... plein de contraintes déjà là qui faisait que c'était super contraignant. Aucune liste de suggestions... de thèmes, pas d'exemples, son document final... c'était pas assez bien structuré sur ses exemples... »* On constate alors les besoins de structure et de modèles qui sont essentiels à Antoine et qui sont probablement rarement comblés dans les cours universitaires qu'il suit à cause de la grande latitude que l'on laisse souvent aux étudiants.

4.3 Synthèse

Le point de départ de cette recherche était les difficultés en écriture que j'ai pu constater chez des élèves ayant un TSA au niveau secondaire et qui sont documentées par les recherches. Compte tenu de l'importance que prend l'écriture dans l'inclusion scolaire, professionnelle et sociale, je me suis donc intéressée à ce que les personnes ayant un TSA pouvaient avoir à dire sur l'écriture (leur investissement, leur attitude, leur opinion, leur conception de son

apprentissage, les liens qu'ils font avec d'autres aspects de leur vie, etc.) et sur les différents processus utilisés lors de cette activité

À la suite des conversations que j'ai eue avec Julie et Antoine à partir de la reprise de leur action d'écriture, force est de constater qu'ils ont beaucoup de choses à dire sur le sujet et que leur rapport à l'écriture est loin de se limiter à un rapport à la norme scolaire ou à des processus.

L'analyse des discussions révèle plutôt que le discours sur l'écriture des participants relève d'une mise en lien qu'ils font entre l'écriture, leur manière de l'utiliser et leurs expériences passées. Leur discours sur l'écriture devient un réel récit de vie dans lequel ils parlent d'eux-mêmes, des autres et de leurs différents milieux de vie. Les liens qu'ils font ne se limitent d'ailleurs pas à l'écriture. Tous deux parlent d'une multitude de sujets qui leur tiennent à cœur et qu'ils ont souvent déjà explorés à travers l'écriture. À travers les captations vidéo et les conversations, j'ai ainsi pu appréhender l'ampleur de la variété de leurs pratiques, mais aussi la nécessité de ces pratiques dans leur vie.

En définitive, les conversations sur l'écriture que j'ai pu avoir avec Julie et Antoine, en leur permettant de choisir les thèmes qu'ils avaient envie d'aborder, me permet maintenant de témoigner d'un rapport à l'écriture qui va bien au-delà de ce que l'on apprend à l'école et qui semble plutôt pallier certaines différences liées au TSA plutôt que de créer des obstacles. J'aborderai dans la prochaine section les implications possibles de ces résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

En guise de discussion, je m'intéresserai premièrement à un point déjà soulevé qui est le lien entre écriture et inclusion. Puis, j'explorerai les implications de nos résultats sur le modèle d'enseignement actuel. Pour ensuite m'intéresser à ce que toutes ces informations nous disent du rapport à l'écriture. Je finirai cette discussion en revenant sur ce qu'a permis la méthodologie utiliser dans cette recherche pour laisser l'espace à la parole des participants.

5.1 Écriture et inclusion

Ainsi, un premier élément de discussion est l'inclusion. Rappelons d'abord que j'ai choisi dans le cadre conceptuel de regarder les résultats au travers du lien avec le modèle de production du handicap de Fougeyrollas (1996). Dans les deux cas, alors que je croyais que l'écriture allait être un facteur environnemental faisant obstacle à la participation sociale, il s'avère qu'elle semble plutôt constituer un facilitateur pour pallier certaines particularités au niveau perceptif ainsi que dans la communication et les interactions sociales.

En effet, dans le cas de Julie, l'écriture sert de premier langage dans ses interactions avec les autres, lui permettant de transmettre ce qu'elle n'arrive pas à dire. L'écriture vient aussi l'aider à comprendre son environnement en lui permettant de mettre à distance les autres et le monde pour être en mesure de l'appréhender selon ses propres termes. On voit le même

phénomène chez Antoine pour qui l'écriture est un moyen de gérer certaines situations qui l'envahissent, elle lui permet de se vider la tête et de poursuivre ses activités.

Chacun à leur manière, les deux participants semblent donc utiliser l'écriture comme facilitateur pour pallier à des différences au niveau de leur perception, de la communication et de l'interaction sociale.

Toutefois, l'inclusion ne peut se limiter à la capacité de mieux comprendre le monde. En effet, l'inclusion d'un adulte passe principalement par son inclusion professionnelle, qui se fait souvent par l'intermédiaire de la formation supérieure (Le Roux et Marcellini, 2011). Or, à cette période de sa vie, une personne en situation de handicap a davantage de pouvoir sur son inclusion dans une société comme la nôtre, qui prône l'inclusion, sans trop savoir comment s'y prendre. Dans le contexte actuel, la personne handicapée doit devenir un réel partenaire des intervenants des milieux postsecondaires et professionnels pour sa propre inclusion. Je m'intéresserai donc à l'apport que peut prendre l'écriture dans l'inclusion.

5.1.1 Collaboration

Les différents milieux de vie potentiels des personnes ayant un TSA ayant à ajuster certaines pratiques pour devenir accessibles à tous, la participation de chacun est nécessaire pour y arriver. Ebersold (2009) propose de voir « la société comme un système de coopération dont les possibilités d'évolution dépendent de l'implication de tout un chacun et qui trouve sa cohérence dans les formes de coopération instaurées [...] ». (Ebersold, 2009, p. 61)

Ainsi, cette collaboration doit être en constante évolution et elle doit tendre vers une personnalisation des pratiques inclusives pour permettre à la personne en situation de handicap de devenir l'experte de sa propre inclusion (2009) et ainsi être en mesure de s'ajuster selon les situations et les contextes. Cette personnalisation des pratiques demande

que l'on offre différentes options à la personne, mais surtout qu'elle soit en mesure de faire des choix (Ebersold, 2009). En d'autres mots, la personne, durant sa scolarisation idéalement, doit avoir été habilitée à identifier ses propres besoins et à faire des choix en conséquence.

En observant les cas de Julie et d'Antoine, il est possible de constater que l'écriture a la possibilité de jouer un rôle important à ce niveau. En effet, comme il a été mentionné, en autorisant un retour sur les événements, l'écriture permet de mettre ces derniers à distance pour mieux les observer. Cette mise à distance des expériences semble essentielle à la réussite de la collaboration puisque les besoins de la personne en situation de handicap sont complètement inconnus du milieu d'accueil. Effectivement, si certaines mesures jugées efficaces peuvent être mises en place dans les écoles ou les entreprises, elles ne sont pas personnalisées. De surcroît, la personne en situation de handicap n'est pas nécessairement immédiatement consciente de ses besoins si elle se retrouve dans un nouveau contexte. En effet, la personne vivant certaines expériences pour la première fois, on ne peut s'attendre à ce qu'elle ait toutes les réponses. Pour combler ses propres besoins en matière d'inclusion, il est aisé de croire que la prise d'un temps d'arrêt, par l'écriture ou non, pour regarder la situation est facilitante.

Par ailleurs, l'identification de besoin et la prise de décision qui l'accompagne ne sauraient permettre l'inclusion si la personne ne peut pas les communiquer de manière efficace.

5.1.2 Communication et interaction

Compte tenu du caractère invisible du TSA, les problèmes de communication peuvent être d'autant plus importants qu'ils se situent à deux niveaux. D'une part, l'interlocuteur de la personne ayant un TSA peut ne pas comprendre les difficultés qui viennent avec ce trouble par simple manque de connaissances et donc ne pas être conscient des malentendus possibles. D'autre part, le TSA ayant un impact sur la manière d'interagir avec les autres, les

malentendus peuvent être d'autant plus importants du fait que la personne ayant un TSA ne comprend pas forcément la situation de la même manière que son interlocuteur.

L'utilisation que fait Julie de l'écriture comme moyen de communication ouvre la porte à des moyens qui pourraient être utilisés pour mieux communiquer. Évidemment, il ne s'agit pas de proposer de limiter les interactions sociales à l'échange de courriel ou de notes de service dans une entreprise où un employé a un TSA. Toutefois, le support écrit pourrait être utilisé pour assurer une médiation entre les deux interlocuteurs pour s'assurer d'une compréhension commune. Ainsi, à la lumière de l'importance que prend le dialogue avec la personne en situation de handicap pour favoriser son intégration (Watine, 2005), mais aussi de l'ampleur que peuvent prendre les malentendus dans les milieux professionnels lorsque le handicap est invisible (Le Roux et Marcellini, 2011), l'établissement de moyens pour faciliter la communication tels que l'écriture aurait avantage à être exploré.

D'ailleurs, il est intéressant de constater que, bien qu'elle ne semble pas documentée, cette pratique est utilisée dans certains milieux scolaires lors de discussion sur des situations qui posent problème avec des élèves ayant un TSA. En effet, plusieurs intervenants prennent l'habitude d'écrire devant l'élève les éléments qu'ils veulent que le jeune retienne de la conversation pour s'assurer que l'attention de ce dernier soit dirigée vers les informations qu'ils jugent essentielles.

5.1.3 L'expérience de Julie et Antoine

En ce qui concerne l'inclusion à l'université, les expériences de Julie et d'Antoine indiquent qu'ils ont tous deux su trouver des facilitateurs à leur inclusion qui reste cependant difficile. Dans le cas de Julie, cette dernière travaille présentement à un mémoire de maîtrise sans être inscrite à une université et sans avoir de directeur, car elle se retrouve dans un litige avec l'université au niveau administratif et que personne ne semble intéressé à lui fournir l'aide dont elle aurait besoin pour régulariser sa situation. Elle se retrouve à communiquer avec des

gens qui connaissent peu la réalité des personnes ayant un TSA et qui n'arrivent pas à s'adapter à sa situation. Pour Antoine, la réalisation des travaux et le respect de l'horaire et des échéanciers restent difficiles. Si un certain support lui est offert (preneur de notes, plus de temps pour les évaluations, tuteur, etc.), il reste souvent inadéquat puisqu'Antoine se retrouve à être dépendant de plusieurs personnes qu'il ne connaît pas et qui connaissent peu sa situation. Par ailleurs, les mesures proposées sont standardisées à toutes les personnes qui ont des difficultés et peu personnalisées aux besoins singuliers des étudiants. À la lumière de ces exemples, on voit qu'il y a peu de communication et de collaboration entre ces étudiants et l'université pour permettre une inclusion efficace.

Au niveau de l'inclusion professionnelle, Julie a fait de l'écriture, une activité qu'elle maîtrise et qui lui permet de mieux comprendre le monde, son métier en étant journaliste. D'ailleurs, son désir de poursuivre ses études au niveau de la maîtrise n'est pas étranger à sa relation avec l'écriture puisque c'est son désir de mieux comprendre le langage, un sujet important pour elle, qui la pousse vers la rédaction d'un mémoire sur le sujet. Elle démontre ainsi son désir de mieux comprendre un sujet complexe à travers l'écriture. Bien qu'elle veuille maintenant faire un changement de carrière, Julie semble avoir trouvé un métier qui lui permet de s'intégrer selon ses propres termes à son milieu professionnel en étant pigiste, travaillant ainsi aux projets qui l'intéressent et limitant les contraintes.

Pour Antoine, l'inclusion semble plus difficile. Au travail, l'écriture facilite la mise à distance des expériences qui sont dérangeantes, puisqu'il explique prendre des moments pour écrire lorsqu'il en ressent le besoin. Toutefois, ce besoin n'est pas nécessairement facile à combler puisqu'il n'a pas été discuté avec ses employeurs. Ainsi, Antoine explique avoir l'impression de voler du temps lorsqu'il doit s'arrêter pour écrire. Il s'inquiète aussi de la perception des autres maintenant que son espace de travail se retrouve avec ses collègues, il se demande comment il arrivera à pallier ses difficultés puisqu'il ne se sent pas à l'aise de prendre le temps d'écrire devant ses collègues.

Pour les deux participants, des difficultés sont aussi soulevées en lien avec leur inclusion à l'université bien que le service d'aide aux étudiants soit au courant de leur situation. Antoine, qui utilise le support offert aux étudiants, a besoin d'aide au niveau de la prise de notes de cours et de la rédaction de travaux de session. Il se sent toutefois particulièrement dépendant de la personne qui s'offre pour l'aider, certains jumelages étant parfois plus fructueux que d'autres. De son côté, Julie déplore le peu d'aide qu'elle reçoit dans un litige qu'elle a avec l'administration de l'université. Elle explique durant nos conversations qui précèdent les captations vidéo tous les problèmes qu'elle a à communiquer avec les différentes instances et le peu d'aide que lui apporte le service d'aide aux étudiants. Ainsi, ses deux participants sont critiques vis-à-vis de l'offre d'aide provenant de leurs universités respectives.

5.2 La place de l'école

Un deuxième élément de discussion qui ressort des résultats est en lien avec la place de l'école dans le rapport à l'écriture. Contrairement à ce que j'avais anticipé à travers la méthodologie utilisée, les participants ont peu parlé de l'action située en lien avec la norme textuelle. En effet, à travers les autoconfrontations, je m'attendais à ce que les participants comparent ce qu'ils font avec les prescriptions de la tâche. Comme il a déjà été évoqué, la méthode utilisée a plutôt donné lieu à un aller-retour entre l'action située et les expériences passées qu'elle évoquait chez les participants. En lien avec les théories sur le rapport à l'écriture qui lie principalement cette dernière à l'école, (entre autres Bucheton et Bautier, 1997) j'ai cru que les participants expliqueraient ce qu'ils font en lien avec les prescriptions scolaires ou professionnelles.

Les participants ont plutôt parlé de l'écriture comme étant une acquisition innée, un don, ne reliant pas cet apprentissage à un discours sur l'école. Antoine explique même qu'il a commencé à écrire lorsqu'un thérapeute lui a demandé de commencer à écrire ce qui se passait dans sa semaine.

Pour les participants, l'école primaire et secondaire sont évoquées principalement pour parler des normes orthographiques, les deux mentionnant des difficultés à ce niveau, l'une en lien avec les accords, l'autre avec la ponctuation. Le peu de place donné à l'école semble indiquer que les participants ont développé leur rapport à l'écriture, du moins en partie, à l'extérieur du cadre scolaire.

D'ailleurs, les processus mis en œuvre par les deux participants reflètent une appropriation de la prescription scolaire plus que l'utilisation de stratégies apprises. En effet, plutôt que d'utiliser le processus linéaire qui est souvent enseigné en classe (brouillon, rédaction, révision), ils se sont appropriés les étapes qui leur conviennent en fonction des besoins spécifiques du contexte. Par exemple, Antoine explique qu'il ne revient pas sur le fond d'un texte lors de la rédaction de textes personnels, alors qu'il le fait dans ses travaux scolaires.

Ce constat pousse à faire le rapprochement avec ce que Lahire (1998) dit de l'école. Il affirme que « De tous les grands univers socialisateurs, l'univers scolaire est celui où s'opère le plus systématiquement et le plus durablement la rupture avec le sens pratique linguistique. » (Lahire, 1998, p. 121) L'auteur explique alors que

« L'école vise d'abord et avant tout [...] un rapport au langage : un rapport réflexif, distancié, qui permet de traiter le langage comme un objet, de le disséquer, de l'analyser, de le manipuler dans tous les sens possibles et d'en faire découvrir les règles de structuration interne. » (Lahire, 1998, p. 122)

Si je ne peux pas m'élever contre ce programme scolaire, il y a tout de même lieu de le questionner dans la mesure où il met à risque d'échec scolaire des élèves qui ont pourtant des pratiques d'écriture intégrées à leur quotidien et qui les utilisent selon leurs propres besoins. Comme Penloup (2003) le mentionne en lien avec une étude sur les pratiques extrascolaires, il semble y avoir une *étanchéité* entre l'écriture scolaire et extrascolaire.

Bien que les participants mentionnent peu l'école, il ne faut pas croire que le transfert de connaissance entre l'école et la maison ou le travail ne se fait pas. Leur investissement

personnel dans différents genres d'écriture selon les contextes indique une réelle appropriation de certains éléments du programme de formation, mais à quel coût ?

Si l'école réussit à faire apprendre à écrire, ce n'est souvent pas sans peine pour les élèves qui sont considérés comme étant « en difficulté ». L'enseignement de l'écriture faisant souvent abstraction des pratiques des élèves. Le paradigme d'enseignement actuel se base sur les théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui pousse à partir de ce que l'élève connaît. Ces théories de l'apprentissage expliquent que nous devons partir de ce que l'élève sait pour lui permettre une construction significative des apprentissages subséquents. Or, il y a lieu, à partir du discours des participants, de se demander si nous construisons les apprentissages sur les bonnes bases. Plutôt que de partir des connaissances des élèves en lien avec les composantes du programme de formation, pourquoi ne pas partir de leurs pratiques effectives d'écriture, de leurs processus d'écriture singulier, pour aller plus loin ? Nous leur permettrions ainsi de faire des analogies pratiques entre ce que l'on tente de leur faire apprendre à l'école et leurs pratiques extrascolaires.

Comme Lahire (2005) le soulève, nous oublions que l'écriture est un construit social et que nous ne pouvons pas attendre de tous le même niveau d'acquisition. Par contre, il est probable que nous serions en mesure d'amener davantage de personnes à développer leurs propres pratiques d'écriture selon leur besoin fonctionnel ou esthétique (au sens de Rosenblatt) en permettant une meilleure incorporation des expériences scolaires et des expériences extrascolaires.

5.3 Le rapport à l'écriture comme *rapport à*.

En troisième lieu et en réponse à ma question de recherche, l'analyse des résultats obtenus m'a amenée à remettre en question la définition que l'on donne au rapport à l'écriture. Alors que la méthodologie qui a été choisie pour conduire cette recherche aurait très bien pu mener

les participants à comparer l'action située que l'on observait ensemble à la prescription de la tâche qu'ils s'étaient donnée, les deux participants ont plutôt décidé d'utiliser l'action située observée pour parler de l'écriture dans leur vie non seulement maintenant, mais aussi dans le passé.

D'entrée de jeu, j'ai expliqué que l'écriture était, dans cette recherche, considérée comme une activité au sens de Bronckart (2005). À ce titre, l'action des participants est une interprétation de l'activité collective qu'est l'écriture. Il y a des traces de cette représentation collective de l'écriture chez les participants. Tous deux font référence à des styles d'écriture normés qu'il utilise à leur manière. Par exemple, Julie explique que son journal de bord va au-delà d'un simple récit de ses activités quotidiennes et Antoine tente de me faire comprendre ce qu'il veut dire par composition en expliquant que ce sont des poésies en prose. Ainsi, tous deux comprennent que leurs pratiques s'inscrivent dans une conception plus large de ce qu'est l'écriture.

Or, l'action des participants est singulière et reflète une réelle appropriation de cette activité. En effet, nous sommes en mesure de constater cette appropriation par la réflexivité qu'ils ont sur leur pratique. Ils ne considèrent pas que l'action située lorsqu'ils parlent de l'écriture, dans leur discours, et tel que le propose Lahire (1998), l'écriture est ce qu'ils font, mais aussi toutes les expériences passées qui composent ce que l'on observe ensemble.

Les liens constants que les participants font entre l'action située et leurs expériences passées et présentes indiquent qu'à travers la discussion les participants ont pu témoigner d'un *rapport à un savoir*. J'indiquais dans le cadre conceptuel que le *rapport à* indique une relation avec un objet. C'est ce dont témoignent Antoine et Julie en racontant la place que prend l'écriture dans leur vie. Lorsqu'ils parlent de l'écriture, ils ne racontent pas leur relation à un savoir scolaire ou à son apprentissage, ils parlent de leur rapport à cet objet qui remplit plusieurs fonctions dans leur vie.

Cela remet en question notre conception du rapport à l'écriture comme un rapport à un savoir scolaire. Antoine et Julie mentionnent très peu l'apprentissage scolaire de l'écriture. Pour eux, l'école semble avoir joué un rôle dans le développement de la compétence à écrire, mais elle ne teinte pas la relation qu'ils ont avec l'écriture. Pour preuve, tous deux ont eu des difficultés à l'école en lien avec l'écriture, mais ils ne font que le mentionner. D'ailleurs, Antoine rejette le jugement que portent les enseignants et professeurs sur son écriture, n'étant pas d'accord avec les fautes qu'ils lui soulignent.

En somme, quoique les participants à cette recherche ne soient plus à l'école et qu'il ne soit pas possible de généraliser les informations qui proviennent d'une recherche exploratoire comme celle-ci, il semble tout de même réducteur de voir le rapport à l'écriture comme un rapport à un savoir scolaire. Limitant par le fait même son observation à l'observation d'un rapport à la prescription. Le rapport à l'écriture des participants semble davantage tenir d'un rapport à ce savoir culturel qu'est l'écriture, mais aussi d'un rapport à soi-même, d'un rapport aux autres et au monde tel que le propose Charlot (1997). Le rapport à l'écriture relève davantage des liens que font les personnes entre l'écriture et d'autres sphères de leur vie passée et présente.

5.4 Donner la parole pour mieux connaître les difficultés

Un quatrième et dernier constat que je peux faire en lien avec les résultats de recherche relève davantage de la méthodologie qui était une expérimentation. En plus de ne proposer aucun canevas d'entrevue pour guider la conversation, elle demandait à l'intervieweur d'entamer une conversation sur un long cours avec deux participants ayant un TSA, donc qui ne perçoivent pas nécessairement le monde ainsi que les interactions et la communication de la même manière. À ce titre, je ne savais pas vraiment quel type d'informations j'allais recueillir, me laissant ici dans une zone incertaine.

Si les autoconfrontations n'ont pas nécessairement donné les résultats attendus en lien avec le retour sur les prescriptions de la tâche (Clot *et al.*, 2000), elles ont toutefois permis d'aller bien au-delà de ce qui était attendu en lien avec l'exploration du rapport à l'écriture. La mise en mots de l'action à travers l'observation de l'action située a permis aux participants d'évoquer ce que suscitait l'action située, mais aussi une foule d'expériences socialisantes qui explique les choix faits donc les actions potentielles et refoulées. À travers la discussion ordinaire, les participants ont pu aller au-delà du processus d'écriture pour expliquer, tout au long des entrevues, l'importance que prend l'écriture dans leur vie et leur rapport singulier à l'écriture qui se compose, comme le souligne Barré-De Miniac (2002b), de leur investissement, de leurs conceptions ainsi que de leurs opinions et leurs attitudes envers l'écriture, mais qui se compose surtout de tous les liens qu'ils font entre l'écriture et les différents aspects de leur vie passée et présente.

CONCLUSION

Ce sont des questionnements sur les difficultés en écriture constatées dans ma pratique enseignante qui m'ont amenée à réaliser que peu de recherches ont été faites sur les difficultés en écriture chez les personnes ayant un TSA, mais aussi sur ce qu'elles disent de l'écriture. En considérant l'importance que prend l'écriture dans la réussite scolaire, mais aussi dans l'inclusion sociale, j'ai choisi de m'intéresser au rapport à l'écriture des personnes ayant un TSA. Conséquemment, je m'étais donné comme objectif de témoigner du rapport à l'écriture de personnes ayant un TSA. Les questions qui sous-tendaient cette exploration touchaient les processus mis en œuvre par les participants lorsqu'ils écrivaient et le changement dans le rapport à l'écriture en fonction du contexte et du type d'écrit.

Étant consciente des particularités amenées par le TSA en lien avec la perception du monde ainsi que les interactions et la communication, j'ai choisi d'utiliser une méthodologie qui permettrait de donner la parole à deux personnes ayant un TSA en créant un contact sur un long cours avec ces derniers. En discutant de leur écriture à plusieurs reprises sur une période d'environ cinq mois, à partir d'une reprise de l'action par l'entremise de la captation vidéo des participants alors qu'ils écrivaient, j'ai eu accès à ce que les participants disent de l'action située que nous observions ensemble, mais aussi à ce que les participants pouvaient dire de leurs expériences qui expliquent les actions potentielles qui ont été refoulées.

Ainsi, le discours des participants permet de conclure que pour ces deux personnes, le rapport à l'écriture ne peut se limiter à un rapport à un savoir scolaire qu'ils mentionnent tous deux très peu. Au contraire, leur relation avec l'écriture parle de leur lien avec leur passé, les autres et le monde. En réponse à la première sous-question, j'ai pu constater que les participants mettent en œuvre les différents processus proposés par Hayes (1995) et Rosenblatt (2004), cependant ils le font de manière singulière, selon les contextes et le type de texte. Par

exemple, Julie utilise un processus rédactionnel différent selon le type de texte. Lors de l'écriture de textes dans lesquels elle traite de différents sujets, elle procèdera en juxtaposant des brides de textes qu'elle juge importantes. Au contraire, dans l'écriture d'un texte narratif, elle procèdera d'un seul jet, pour ensuite revenir sur son texte. En réponse à la deuxième sous-question, à travers les discussions avec les participants, il est possible de constater que leur rapport à l'écriture est changeant selon la situation, le moment de la journée, la période de leur vie, les expériences qu'ils vivent, les raisons pour lesquelles ils écrivent, etc. Dans le cas d'Antoine, par exemple, j'ai dû lui laisser une caméra pour qu'il puisse se filmer seul, car il était difficile pour lui de planifier des moments d'écriture. Il y avait certains types de textes (poésie, travaux scolaires) pour lesquels il n'arrivait pas à écrire dans n'importe quel contexte.

Au-delà de mes questions de départ, j'ai pu constater que, pour les deux participants, l'écriture extrascolaire, plutôt que d'être un obstacle, est un réel facilitateur de leur inclusion et de leur participation sociale. Cela m'amène à me questionner sur la place de l'école dans l'enseignement de l'écriture. Il semble que les pratiques d'enseignement actuelles ne permettent pas aux deux participants de faire des liens avec leurs pratiques personnelles qui sont pourtant multiples et développées. À ce titre, je me demande si un enseignement ne devrait pas partir des pratiques actuelles de la personne pour lui permettre de la développer plutôt que de partir de la norme.

L'objectif de cette recherche n'étant pas la généralisation, je ne traiterai pas des limites à ce niveau. Toutefois, il reste important de relativiser certains éléments. Premièrement, les résultats de la recherche proviennent seulement de l'évocation des participants qui n'ont pas été confirmés par l'analyse des textes qui correspondent aux différentes pratiques d'écriture ni confirmés par d'autres sources d'information en ce qui concerne les informations sur les pratiques à l'adolescence. Deuxièmement, les deux participants étant des étudiants universitaires, on peut penser que leurs difficultés en écriture n'ont pas pris assez place pour empêcher leur réussite scolaire. Ensuite, les participants étant conscients de plusieurs aspects de la recherche, éléments de problématique et objectifs, il est possible qu'une certaine

désirabilité sociale ait guidé une partie de leur discours. Toutefois, je ne crois pas qu'elle ait pris une place importante à cause du peu d'informations que je leur ai fournies sur ce que j'attendais comme informations.

Finalement, mon propre rapport à l'écriture a certainement eu une influence sur les questions et les pistes de réflexion que j'ai proposées aux deux participants, c'est pourquoi j'ai tenté de les laisser choisir les thèmes de discussion le plus souvent possible. Dans l'analyse des résultats, il est aussi probable que mon propre rapport à l'écriture ait influencé les informations qui sont ressorties comme étant les plus importantes.

Cette recherche exploratoire ouvre des perspectives à plusieurs niveaux, d'une part en ce qui a trait au discours sur l'écriture et, d'autre part, aussi en ce qui concerne la méthodologie utilisée pour permettre aux personnes de s'exprimer sur leurs difficultés.

D'abord, concernant les recherches qui portent sur l'écriture et les personnes ayant un TSA, la présente recherche permet d'ouvrir de nouvelles perspectives. En effet, comme il a été mentionné, il serait intéressant de continuer l'analyse du rapport à l'écriture d'adulte en mettant en lien ce qu'ils disent avec l'analyse des textes qu'ils écrivent et ce que des personnes de leur entourage peuvent dire de leur pratique d'écriture.

En ce sens, d'autres recherches devraient être faites pour mieux comprendre comment se construit le rapport à l'écriture de personne ayant un TSA à l'enfance et à l'adolescence. Il serait donc intéressant de questionner à travers une méthodologie similaire, mais adaptée, des personnes ayant un TSA plus jeunes, fréquentant toujours l'école secondaire pour avoir leur point de vue sur ce rapport à l'écriture alors qu'ils vivent toujours avec l'imposition de norme par l'école. Il serait ainsi possible d'avoir des témoignages de l'importance que prend l'écriture dans leur vie à l'école et à l'extérieur de l'école.

Toujours concernant l'écriture et le TSA, d'autres recherches pourraient porter sur l'impact de l'utilisation de l'écriture comme facilitateur de l'inclusion à une culture et à la

participation sociale des personnes ayant un TSA. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure ces résultats sont généralisables et, si c'est le cas, comment elles pourraient être utilisées pour favoriser l'inclusion sociale.

Deuxièmement, la méthodologie proposée ouvre aussi des possibilités quant à l'utilisation des autoconfrontations pour les chercheurs qui veulent en savoir plus sur les difficultés en écriture, mais aussi pour les enseignants qui veulent mieux comprendre les difficultés récurrentes de leurs élèves. Le dialogue qui a lieu sur les difficultés en écriture est souvent à sens unique : les élèves écrivent et les enseignants corrigent, leur indiquant leurs erreurs. Certains enseignants vont proposer des défis à relever ou des objectifs à atteindre pour que les élèves améliorent leur compétence en écriture. Pourtant, à l'exception de quelques pratiques, par exemple la dictée zéro faute, encourageant un discours sur l'écriture, peu de conversations entre l'élève et l'enseignant portent sur ce que pense l'élève des difficultés qu'on lui attribue. Or, ils ont surement beaucoup à dire sur le sujet. Ainsi, des recherches futures pourraient porter sur la place de la reprise de l'action et sur le dialogue pour mieux comprendre les difficultés en écriture et plus généralement les difficultés scolaires.

APPENDICE A

BIBLIOGRAPHIE DE TEXTES ÉCRITS PAR DES PERSONNES AYANT UN TSA

Témoignage

Barron, Judy et Barron, Sean. (2002). *Moi, l'enfant autiste* (Martine Leroy Battistelli, Trad.). Paris : J'ai lu.

Barrett Mann, Lisa (Eds.). (2008). *More Than Little Professors. Children with Asperger Syndrome : In Their Own Words*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Bouissac, Joffrey. (2002). *Qui j'aurai été...Journal d'un adolescent autiste*. Colmar, France : Autisme Alsace.

Cowhey, Sharon P. (2005). *Going through the Motions : Coping with Autism*. Baltimore, MD : Publish America.

Elder Robinson, John. (2007). *Look Me in the Eye : My Life with Asperger's*. New York : Crown Publishers.

Elder Robinson, John. (2012). *Be Different : My Adventures with Asperger's and My Advice for Fellow Aspergians, Misfits, Families, and Teachers*. New York : Crown Publishers.

Elder Robinson, John. (2013). *Raising Cubby : A Father and Son's Adventures with Asperger's, Trains, Tractors, and High Explosives*. New York : Crown Publishers.

Endow, Judy. (2009). *Paper Words : Discovering and Living with My Autism*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Gerland, Gurilla. (2003). *A Real Person : Life on the Outside*. Londres : Souvenir Press.

Grandin, Temple (1986). *Emergence : Labeled Autistic*. États-Unis : Arena Press.

Grandin, Temple (1995). *Thinking in Pictures and Other Reports From my Life with Autism*. New York : Random House.

Grandin, Temple. (2000). « My Experiences with Visual Thinking, Sensory Problems and Communication Difficulties ». In *Autism Research Institute : Autism in Treatable*. En ligne. < <http://legacy.autism.com/families/therapy/visual.htm>>.

Grandin, Temple. (2006). *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior*. New York: Scribner.

Grandin, Temple. (2011). *The Way I See It : A Personnal Look at Autism and Asperger's*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Hammerschmidt, Erika. (2008). *Born on the Wrong Planet*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Harrisson, Brigitte. (2010). *L'autisme : Au-delà des apparences. Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique*. Édition Concept CONSULTÉD.

Jackson, Luke. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome : A User Guide to Adolescence*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2000). *Life Behind Glass : A Personal Account of Autism Spectrum Disorder*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Nazeer, Kamran. (2006). *Send in the Idiots : Stories from the Other Side of Autism*. Londres : Bloomsbury Publishing Plc.

Newport, Jerry, Newport, Mary et Dodd, Johnny. (2007). *Mozart and the Whale: An Asperger's Love Story*. New York: Simon & Schuster, Inc.

Ouellette, Antoine. (2012). *Musique autiste : Vivre et composer avec le syndrome d'Asperger*. Montréal : Édition Triptyque.

Page, Tim. (2010). *Parallel Play: Growing Up With Undiagnosed Asperger's* (2 ed.). New York : Anchor Books.

Prince-Hughes, Dawn. (2002). *Aquamarine blue 5 : Personal stories of college students with autism*. Athens, OH : Swallow Press.

Prince-Hughes, Dawn. (2004). *Songs of the Gorilla Nation : My Journey Through Autism*. New York : Random House Digital, Inc.

Rhode, Katia. (1999). *L'enfant hérisson : Autobiographie d'un autiste*. Paris : Imago.

Sanders, Robert. (2004). *On my Own Terms : My Journey with Asperger's*. Murfreesboro, TN : Armstrong Valley.

Schneider, Edgar. (1999). *Discovering my Autism : Apologia Pro Vita Sua*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Schovanec, Josef et Glorion, Caroline. (2012). *Je suis à l'est!* Paris : PLON.

Sellin Birger. (1994). *Une âme prisonnière : Grâce à la communication assistée, un jeune autiste nous révèle son univers*. Paris : Robert Laffont.

Sellin, Birger. (1995). *Ich will kein Inmich mehr sein (Je ne veux plus rester à l'intérieur de moi)*. Cologne, Allemagne : Kiepenheuer & Witsch GmbH.

Sellin, Birger. (1998). *La solitude du déserteur : Un autiste raconte son combat pour rejoindre notre monde*. Paris : Robert Laffont.

Shore, Stephen. (2003). *Beyond the Wall : Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Sinclair, Jim. (1992). Brindging the Gaps: An Inside-Out View of Autism (Or, Do you Know What I Don't Know?). In Eric Schopler et Gary B. Mesibv (Eds.), *High-Functioning Individuals with Autism*. New-York: Plenum Press.

Slater-Walker, Chris and Slater-Walter, Gisela. (2002). *An Asperger Marriage*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Tammet, Daniel. (2007). *Je suis né un jour bleu*. Paris : Éditions J'ai lu.

Van Dalen. (1994) *L'autisme vu de l'intérieur*. Engagement NVA, Juin, 38.

Wiley, Liane Holliday. (1999). *Pretending to be Normal : Living with Asperger's Syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Wiley, Liane Holliday. (2001). *Asperger Syndrome in the Family : Redefining Normal*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Williams, Donna. (1999). *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : J'ai lu.

Williams, Donna. (1996). *Quelqu'un, quelque part*. Paris: J'ai lu.

Textes informatifs (scientifiques et autres)

Adams, James B., Edelson, Stephen M., Grandin, Temple, Rimland, Bernard et Johnson, Jane. (2012). « Advice for Parents of Young Autistic Children ». En ligne.
<http://www.phxautism.org/wp-content/uploads/2011/02/AdvicePaper_2012.pdf>.

Attwood, Tony and Grandin, Temple. (2006). *Asperger's and Girls*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Endow, Judy. (2006). *Making Lemonade : Hints for Autism's Helpers*. Cambridge Book Review Press.

Endow, Judy. (2009). *Outsmarting Explosive Behavior – A Visual System of Support and Intervention for Individuals with Autism Spectrum Disorder*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Endow, Judy. (2011). *Practical Solutions for Stabilizing Students With Classic Autism to Be Ready to Learn: Getting to Go!* Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Endow, Judy. (2012). *Learning the Hidden Curriculum : The Odyssey of One Autistic Adult*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Endow, Judy, Myles, Brenda Smith et Mayfield, Malcom. (2013). *The Hidden Curriculum of Getting and Keeping a Job : Navigating the Social Landscape of Employment*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Gerland Gunilla. (2000). *Finding Out About Asperger Syndrome, High Functioning Autism and PDD*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Grandin, Temple. (2004). Teaching Tips for Children and Adult with Autism. *Learning Centre*, 13(2), 2-5. En ligne.
<http://webdev.confederationc.on.ca/learningcentre/documents/unique_news/UNWinter2004.pdf>.

Grandin, Temple. (1997). « Frequently Asked Questions about Autism ». En ligne.
<http://sp.rock-hill.k12.sc.us/UserFiles/sunsetpark_e/Documents/website.Frequently%20Asked%20Questions%20about%20Autism.pdf>.

Grandin, Temple. (1994-2013). « Developing a Career Makes Life Satisfying ». In *Dragonfly*. En ligne.
<http://www.dragonflytoys.com/specialneeds/universalaccess/resources/articles/browsedetail/usa/Article/All/1/173/bundle_savings.swf>.

Grandin, Temple. (1999). « Choosing the Right Job for People with Autism and Asperger's Syndrome ». In *Indiana University Bloomington : Indiana Resource Center for Autism*. En ligne. <<http://www.iidc.indiana.edu/?pageId=596>>.

Grandin, Temple. (1999). « Social Problems : Understanding Emotions and Developing Talents ». In *AutismToday.com*. En ligne.

<http://www.autismtoday.com/articles/Social_Problems.asp>.

Grandin, Temple and Duffy, Kate. (2004). *Developing Talents : Carrers for Individuales with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Grandin, Temple and Barron, Sean (2005). *The Unwritten Rules of Social Relationships: Decoding Social Mysteries Through the Unique Perspectives of Autism*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Harrison, Brigitte. (2004). *Le syndrome d'Asperger et le milieu scolaire*. Montréal : Fédération québécoise de l'autisme.

Harisson, Brigitte et St-Charles, Lise. (2007). *Guide d'intervention en troubles envahissants du développement : L'enfant avec un TED en milieu scolaire (4-12 ans)*. Concept ConsultED.

Jackson, Luke. (2002). *A User Guide to the GF/CF Diet for Autism, Asperger Syndrome and AD/HD*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Jackson, Luke. (2006). *Crystalline Lifetime: Fragments of Asperger Syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2001). *Understanding and Working with the Spectrum of Autism: An Insider's View*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2003). *Build Your Own Life: A Self-Help Guide for Individuals With Asperger's Syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2005). *Sex, Sexuality and the Autism Spectrum*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2006). *Friendships: The Aspie Way*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2008). *Concepts of Normality: The Autistic and Typical Spectrum*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2008). *Life & Learning with Autistic Spectrum Diffability*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Lawson, Wendy. (2010). *The Passionate Mind: How People with Autism Learn*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Newport, Jerry. (2001). *Your Life is Not a Label: A Guide to Living Fully with Autism and Asperger's Syndrome for Parents, Professionals, and You!* Arlington, Texas: Future Horizons.

Newport, Jerry et Newport, Mary (2002). *Autism – Asperger's and Sexuality: Puberty and Beyond*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Ouellette, Antoine. (2008). *Le chant des ayseaulx : Comment la musique des oiseaux devient musique des hommes*. Montréal : Édition Triptyque.

Page, Tim and Hall, Carnegie. (2011). *Carnegie Hall Treasures*. Scarborough, Ontario : HarperCollins.

Segar, Marc. (1998). « Coping : A survival Guide For People With Asperger's Syndrome ». En ligne. <<http://www-users.cs.york.ac.uk/~alistair/survival/>>.

Shore, Stephen. (2004). *Ask and Tell : Self-Advocacy and Disclosure for People on the Autism Spectrum*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Shore, Stephen, Rastelli, Linda G. et Grandin, Temple. (2006). *Understanding Autism for Dummies*. Hoboken, NJ : Wiley Publishing.

Tammet, Daniel. (2011). *Embrasser le ciel immense : Le cerveau des génies*. Paris : J'ai lu.

Williams, Donna. (1996). *Autism – An Inside-Out Approach: An Innovative Look at the Mechanics of Autism' and it's Developmental Cousins'*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Livres pour enfants

Stup, Sarah. (2006). *Do-si-Do with Autism*. Bloomington, IN: Trafford Publishing.

Poésie

Cohen, Lisa Janice. (2005). « Poetry, Asperger's Syndrome, and Emotional Literacy : A Poet's Experience ». In *The Society for Critical Exchange*. En ligne. <http://www.cwru.edu/affil/sce/Texts_2005/Autism%20and%20Representation%20cohen.htm> .

Fan, Jennifer et Fan, Automne. (2001). *Cinderella with Wrong Shoes : Poems by a Young Woman with Autism*. Bloomington, IN : iUniverse.

Lawson, Wendy. (2006). *ASPoetry : Illustrated poems from an Aspie Life*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.

Miedzianik, David. (1997). *Now All I've Got Left is Myself : Autobiographical Poems 1993-1996*. Ravensheand, Angleterre : Early Years Diagnostic Centre.

Stup, Sarah. (2007). « Are Your Eyes Listening? Collected Works ». In *SarahStup.com*. En ligne. <<http://www.sarahstup.com>>

Stup, Sarah. (2008). « Heart and Spirit : Words to comfort, share and inspire ». In *SarahStup.com*. En ligne. <<http://www.sarahstup.com>>

Stup, Sarah. (2009). « Nest Feathers : A celebration of family, home and memories shared ». In *SarahStup.com*. En ligne. <<http://www.sarahstup.com>>

Biographie

Page, Tim. (1992). *William Kapell: An Illustrated Life History of the American Pianist*. International Piano Archives at Maryland.

Page, Tim. (1998). *Dawn Powell: A Biography*. New York: Henry Holt

Page, Tim. (2002). *Glenn Gould: A Life In Pictures*. New York: Random House.

Page, Tim. (2002). *Tim Page on Music*. Pompton Plains, NJ: Amadeus Press.

Fiction

Hammerschmidt, Erika et Ricker, John C. (2011). *Kea's Flight*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Hammerschmidt, Erika. (2011). *Why the Muskie Has No Toes*. Paris : First Edition.

Hammerschmidt, Erika (2011). *Everything Hhaoens for a Reason (but nothing happens for a GOOD reason)*. Erika Hammerschmidt.

APPENDICE B

TABLEAU EVA

Source : Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette Éducation, p. 57.

Questions pour évaluer les écrits				
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	<ul style="list-style-type: none">- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	<ul style="list-style-type: none">④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateurs textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	<ul style="list-style-type: none">⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	<ul style="list-style-type: none">- L'information est-elle pertinente et cohérente ?- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	<ul style="list-style-type: none">⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	<ul style="list-style-type: none">⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	<ul style="list-style-type: none">- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	<ul style="list-style-type: none">⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)- La cohérence temporelle est-elle assurée ?- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	<ul style="list-style-type: none">⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)- L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	<ul style="list-style-type: none">- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	<ul style="list-style-type: none">⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	<ul style="list-style-type: none">⑫ - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

APPENDICE C

LES TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME : DÉFINITION

Historique

L'observation de cas d'enfants présentant des comportements que nous reconnaissons aujourd'hui comme faisant partie des symptômes d'un trouble dans le spectre de l'autisme remonte à plusieurs années. Léo Kanner (1943) est le pionnier dans ce domaine. Dans un article publié en 1943, il présente le cas de onze enfants atteints d'autisme. Les caractéristiques qu'il présente comme étant constitutifs du handicap sont l'isolement social, un attachement aux routines, une stéréotypie dans les mouvements et les activités, un développement retardé et atypique du langage. Il explique qu'à la petite enfance, ces enfants s'intéresseraient davantage aux objets qu'aux personnes et qu'ils réagiraient fortement contre toutes intrusions dans leur « monde ».

Toutefois, il est possible de retrouver des témoignages de cas antérieurs (Poirier et Forget, 1998). En 1809, on parle d'un cas d'enfant présentant les caractéristiques de l'autisme admis au Bethleem Asylum en 1799. En 1905, un médecin italien, Sanctis de Sanctis, nomme « autisme » un cas de démence précoce, il parle d'évasion de la réalité et d'une préférence pour la vie intérieure. Heller en 1908 parle de six cas dont les symptômes sont une instabilité psychomotrice, la perte du langage et du contrôle sphinctérien, de l'angoisse et une régression des capacités intellectuelles.

Le syndrome d'Asperger, quant à lui, prend le nom de la personne qui identifie ce trouble pour la première fois. Hans Asperger, en 1944, publie une étude sur un groupe d'enfants

qu'il qualifie de socialement isolés. Cette étude est légitimée en 1981, lorsque Wing présente les cas d'enfants qui ont des caractéristiques semblables à celles exposées par Asperger (Poirier et Forget, 1998).

Les caractéristiques récurrentes sont devenues les trois piliers de l'autisme : les déficits dans la communication et dans l'interaction sociale, ainsi que des intérêts restreints. Ces caractéristiques ont d'ailleurs été formalisées avec l'inclusion dans le DSM de l'autisme.

Définition

Ce n'est qu'à partir du DSM-III en 1980 que l'APA mentionne l'autisme comme faisant partie des troubles globaux du développement. La définition a beaucoup changé depuis. Le DSM-5 (APA, 2013) regroupe maintenant les « troubles envahissants du développement » que l'on retrouvait dans le DSM-IV (APA, 1994) sous le terme « trouble du spectre de l'autisme » qui inclut l'autisme, le syndrome d'Asperger et le TED non spécifié. Le TSA est divisé en trois niveaux selon le besoin de soutien dû aux atteintes dans les sphères de la communication sociale ainsi que des intérêts restreints et des comportements répétitifs. Au niveau de la communication et des interactions sociales, il y a une atteinte quant à la réciprocité sociale ou émotionnelle, la communication non verbale ainsi que l'établissement et le maintien de relation avec autrui. Dans le cas des comportements, des activités ou des intérêts restreints et répétitifs, les difficultés entraînent des discours, l'utilisation d'objets ou des mouvements stéréotypés ou répétitifs, un attachement excessif à des routines, des intérêts qui sont restreints et une hyper- ou hyporéactivité à des stimuli sensoriels. Il est à noter que ce trouble apparaît alors que l'enfant est en bas âge et qu'il persiste tout au long de sa vie.

La prévalence des TSA augmente de façon constante depuis leur reconnaissance. Cet état de fait se remarque partout dans le monde. Selon la revue de littérature mondiale de Elsabbagh et ses collaborateurs (2012) sur le sujet, une personne sur 160 est aujourd'hui atteinte d'une des formes du TSA. De plus, malgré le fait qu'il est difficile de comparer toutes les études à

cause des différences méthodologiques, il est clair pour ces auteurs qu'il y a une augmentation de la prévalence des troubles envahissants du développement²³ à travers le temps. Les auteurs précisent que cela ne prouve pas une augmentation de l'incidence. En effet, bien qu'il y ait plus de diagnostics, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il y a plus de cas. Par ailleurs, le DSM-5 (APA, 2013) indique une prévalence qui se rapprocherait d'une personne sur cent.

Au Canada, le *National Epidemiologic Database for the Study of Autism in Canada (NEDSAC)* (Mars 2012) a étudié des groupes d'enfants de 2 à 14 ans de trois provinces canadiennes, soit l'Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador et le sud-est de l'Ontario. Ils ont ainsi remarqué une augmentation de la prévalence des troubles envahissants du développement de 39 % à 204 %, selon la région, entre 2003 et 2010. Un rapport plus ancien qui utilise les données du Québec, de la Saskatchewan et de la Colombie-Britannique (Norris, Paré et Starky, 2006) démontre aussi qu'il y a une augmentation de cas d'autisme diagnostiqués chez les enfants. En 2003, un Canadien sur 450 avait un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED) alors que chez les enfants d'âge scolaire, il est question d'un enfant sur 147 (année scolaire 2002-2003). Peu importe les causes de cette augmentation, cette dernière pose des questions sur la réussite scolaire de ces jeunes et sur leur participation citoyenne lorsqu'ils seront adultes.

Transformation développementale

Il faut toutefois faire attention lorsque l'on tente d'établir le profil d'une personne ayant un TSA. Leur développement qui est souvent atypique peut amener de grandes améliorations lorsqu'on ne s'y attend pas. Ces transformations peuvent d'ailleurs être assez importantes pour entraîner une modification du diagnostic sur le spectre ; une personne étant considérée

²³ Le terme « trouble envahissant du développement » est le terme utilisé dans le DSM-IV (APA, 1994), on parle maintenant de « trouble du spectre de l'autisme » (DSM-5).

comme très atteinte peut se retrouver dans le haut du spectre dans l'espace de quelques années.

Pour Mottron (2006),

« L'aspect développemental des TED se manifeste par leur survenue au début de la vie, après une période de quelques mois à plus d'un an le plus souvent sans particularités. Il se manifeste aussi par les *transformations symptomatiques*²⁴ qui surviennent lorsque la personne vieillit. » (p. 67)

On retrouve ces transformations chez toutes les personnes atteintes, mais c'est chez les autistes de haut niveau qu'elles sont les plus impressionnantes. Mottron (2006) différencie « l'absence d'un comportement normalement présent à un âge donné (comme étant) un *signe négatif*, et la présence d'un comportement normalement absent à un âge donné (comme étant) un *signe positif*²⁵. » (p. 68-69)

Les transformations sont importantes principalement au niveau du langage, alors qu'une personne ne parlant pas en réalité ou parlant en écholalie pourrait récupérer à peu de chose près l'usage du langage. « Cette amélioration ne concerne toutefois pas la fonction pragmatique du langage – ce que l'on fait *par le moyen*²⁶ du langage – qui n'est pas de la même nature que le langage lui-même. » (Mottron, 2006, p. 74). Selon l'auteur,

[...] On retrouve également une amélioration dans la quasi-totalité des items sociaux et communicatifs non langagiers de l'autisme, mais moins spectaculaire et plus étalée dans le temps que ce n'est le cas pour le langage. [...] Toutefois, il subsiste des différences qualitatives dans ces comportements même après leur amélioration. (p. 74)

²⁴ Termes mis en italique par l'auteur.

²⁵ Termes mis en italique par l'auteur.

²⁶ Termes mis en italique par l'auteur.

La sphère d'atteinte qui serait la moins touchée par cette récupération est celle des intérêts et des comportements restreints et répétitifs qui restent présents en vieillissant. Mottron (2006) explique qu'« Il faudrait donc pouvoir différencier les transformations inhérentes à l'autisme de celles qui ne le sont pas. » (p. 67), car les diagnostics sont parfois enlevés ou modifiés à la suite de ces dernières. Pourtant, la personne est toujours aussi atteinte. Dans le cadre de cette recherche, il sera aussi important de prendre en compte les transformations développementales qui risquent de jouer un rôle dans les processus d'écriture d'une personne ayant un TSA selon son âge.

Les théories explicatives des symptômes

Ainsi, si la symptomatologie des TSA est du même ordre pour tous, les manifestations du trouble sont très variables quant à leur fréquence et à leur importance. Plusieurs recherches tentent d'identifier des déficits qui pourraient expliquer les symptômes mentionnés. Certains voient les difficultés comme étant dues à un déficit de la théorie de l'esprit, de la cohérence centrale et/ou des fonctions exécutives, alors que d'autres parlent de perceptions atypiques ou d'un déficit à interpréter le contexte socioculturel. Nous explorerons ces différentes explications au regard de ce qu'elles peuvent impliquer en lien avec l'écriture, mais aussi de la méthodologie de recherche que nous avons choisie.

C'est en 1985 que Simon Baron-Cohen, Alan Leslie et Uta Frith présentent l'idée que les personnes atteintes d'autisme auraient un déficit de la théorie de l'esprit (Theory of mind). La théorie de l'esprit est

[...] l'incapacité d'interpréter le comportement d'autrui en fonction d'une intention, ou d'une « mentalisation » [...] (cela) signifie que l'on interprète un acte humain selon la *théorie* que les pairs ont un *esprit* et ne fonctionnent pas, par exemple, comme des machines définies par leur apparence et leurs propriétés mécaniques. (Mottron, 2006, p. 118)

Un déficit de la théorie de l'esprit occasionne des difficultés à comprendre que les autres ont des intentions différentes des nôtres et donc à prédire le comportement d'autrui. Cela entraîne aussi de la difficulté à comprendre le langage non littéral (Happé, 1994).

Des problèmes liés au « découplage » sont mentionnés dans la littérature pour expliquer ce déficit. Le découplage est la capacité à faire la différence entre un objet et sa fonction (Leslie, 1987). La difficulté des enfants ayant un autisme à « faire semblant » serait aussi expliquée par cette difficulté. À l'âge adulte, cela peut se manifester par un manque d'imagination qui entraîne peu d'intérêt pour les histoires fictives et par des soucis dans la compréhension des métaphores ou de l'ironie, par exemple (Ochs *et al.*, 2004).

Une deuxième théorie avancée pour expliquer les déficits des personnes ayant un TSA est qu'elles ont aussi un déficit de la cohérence centrale (Frith, 1992). Frith (1992) explique

[...] qu'il existe normalement, dans le système cognitif, une propension innée à rendre cohérents entre eux une gamme aussi large que possible de stimulus différents, et à effectuer des généralisations couvrant une gamme aussi large que possible de contextes différents. [...] Or, c'est cette capacité d'assurer la cohérence qui se trouve diminuée chez les enfants autistiques. (p. 166)

Ainsi, les personnes ayant un autisme auraient tendance à percevoir les détails plutôt que la situation globalement. Selon Happé (1994), les personnes atteintes d'autisme auraient des difficultés à « extraire le message du contexte »²⁷ (p. 146) et elles arriveraient mieux à traiter localement l'information plutôt que globalement (Happé, 1994). Cela pourrait expliquer la difficulté à comprendre l'état d'esprit des autres.

²⁷ Traduction libre

En ce qui concerne les impacts que ces deux difficultés des personnes ayant un TSA sur l'écriture, un déficit de la théorie de l'esprit pourrait avoir des répercussions au niveau de la prise en compte de la personne qui recevra le texte. Que l'on voit l'écriture comme un processus transactionnel ou comme un processus individu-comportemental le récepteur du message prend une place primordiale dans le processus rédactionnel. On peut donc se questionner sur l'impact qu'aura la difficulté à attribuer des intentions aux autres dans le processus d'écriture même. De surcroît, si l'on prend plus largement l'écriture en terme d'activité, au regard des notions de déficit de théorie de l'esprit, mais aussi de cohérence centrale, la capacité à comprendre les intentions des autres, mais aussi à rendre cohérentes les différentes expériences, deviennent aussi essentielles dans la compréhension des expériences de socialisation qui permettent à la personne de créer son répertoire de schèmes lié à l'écriture et à connaître leur contexte d'application.

Un autre déficit qui pourrait expliquer les symptômes touche les fonctions exécutives permettant les comportements orientés vers un objectif (Ozonoff, South et Provencal, 2005) : la planification, l'inhibition d'une première réponse, la flexibilité, l'organisation, l'autorégulation et l'utilisation de la mémoire de travail. Les fonctions exécutives sont mises « en jeu lors d'actions dirigées vers un but : planification stratégique des actions, inhibition d'actions non pertinentes, flexibilité cognitive et motrice entre les différentes étapes et sous-buts d'une action » (Mottron, 2006, p. 114). Cela entraîne une difficulté à prévoir les conséquences d'une action, à planifier les actions pour atteindre un objectif, à modifier un but, à inhiber une réponse qui entraîne une persévération (Mottron, 2006) ainsi qu'à générer de nouvelles idées et une réponse flexible lors de revirement de situation (Ochs *et al.*, 2004). Les difficultés en lien avec ce type de déficit touchent peut-être plus les écrits scolaires ou professionnels qui doivent respecter certaines contraintes. On peut toutefois s'imaginer qu'elles pourront peut-être expliquer, tout comme les déficits précédents, les raisons qui poussent les personnes ayant un TSA à écrire au quotidien.

D'autres théories explicatives viennent compléter les théories « traditionnelles » présentées précédemment pour expliquer les symptômes du TSA. L'une d'elles provient de Mottron

(2006) qui explique plutôt ces difficultés par la surutilisation de certaines fonctions cognitives. Pour ce dernier, par exemple, le déficit de la cohérence centrale serait expliqué par une surutilisation du traitement local, plutôt que par un déficit du traitement global. Une seconde théorie provient d'Ochs et ses collaborateurs (2004) qui proposent de voir les difficultés à comprendre autrui plutôt comme une difficulté à comprendre le cadre socioculturel. Cette étude propose que la compréhension du « non-dit » soit due au contexte culturel et donc qu'un déficit à le comprendre dû à une mauvaise compréhension des règles culturelles et sociales. L'étude démontre que les personnes ayant un TSA arrivent à appliquer certaines règles sociales, tel le tour de parole avec facilité, car elles sont clairement définies et qu'un manquement à la règle est souvent explicitement signifié. Toutefois, l'indexicalité²⁸ socioculturelle est beaucoup plus difficile, car elle demande de faire l'association entre un signe et la norme sociale qu'il représente. Par exemple, il est culturellement accepté que le son du coq qui chante indique le levé du jour. Pourtant, il n'y a rien dans le chant du coq qui renvoie au lever du jour pour quelqu'un qui ne connaît pas l'expression ou qui n'est jamais allé sur une ferme. Ainsi, cette recherche démontre que plus le contexte social est implicite, plus il est difficile de mettre en œuvre les règles pour la personne ayant un TSA. Dans le cadre de la présente recherche, on peut se demander si les règles de la communication écrite et si l'association entre les signes et ces règles sont suffisamment explicites pour qu'une personne ayant un TSA puisse les utiliser avec aisance. On peut aussi se demander alors comment les personnes ayant un TSA intègrent les différentes expériences vécues en lien avec l'écriture pour faire un tout cohérent.

²⁸ « L'indexicalité renvoie au fait que la signification d'une expression prend son sens dans les circonstances, dans ce qui est présupposé (une expression telle que « big apple » signifie New York si on l'énonce à Manhattan) ou dans ce qui est perçu, voire indiqué (comme c'est le cas durant l'usage des déictiques – pronoms personnels, adverbess de temps et de lieu ou démonstratifs –). L'indexicalité renvoie donc au fait que le langage présente une forte dépendance contextuelle que les sujets exploitent. » (Bégin et Clot, 2004, p. 36)

APPENDICE D

DESCRIPTION DES RENCONTRES AVEC LES DEUX PARTICIPANTS

Description des rencontres avec Julie

Captation 1 – Écriture scolaire

Notre première captation vidéo, comme toutes celles qui ont suivi, a eu lieu dans un café de Montréal où elle va souvent travailler. C'est un lieu où elle est à l'aise que je la filme puisqu'elle connaît bien les employés et les clients réguliers. À mon arrivée, Julie est ouverte et de bonne humeur. Nous discutons environ 45 minutes de son nouvel emploi auquel elle trouve des pour et des contres. Elle trouve que les relations de travail ne sont pas évidentes.

Ensuite, elle se met au travail. Pour cette rencontre, elle travaille sur une nouvelle partie de son mémoire. Elle est donc à la phase où elle découvre un nouveau sujet. Durant cette séquence, elle cherche principalement des sources sur internet, elle note des références et elle écrit les liens qu'elle fait avec sa situation. Durant le temps où elle travaille, elle ne parle pas, elle est très concentrée sur ce qu'elle fait, mais regarde vers moi à quelques reprises, manifestant probablement ainsi qu'elle est consciente d'être observée. Elle se lève une fois pour aller se chercher un verre d'eau parce qu'elle tousse beaucoup. Elle prend parfois des notes dans un cahier qui est à côté de son ordinateur. Elle semble calme et sérieuse. Parfois, elle fronce les sourcils ou sourit en fonction de ce qu'elle lit.

Autoconfrontation 1

Toutes les autoconfrontations ont eu lieu à l'université dans un local mis à la disposition des étudiants et dans lequel nous pouvons être seules. Lorsque Julie est arrivée, nous avons pris environ 30 minutes pour discuter de son nouvel emploi pour faire suite à notre discussion précédente et de sa semaine en général.

L'autoconfrontation a bien été, bien que Julie n'était pas certaine de comprendre ce qu'on faisait et pourquoi nous le faisons. Elle m'a posé d'ailleurs plusieurs questions sur ce que je fais, sur le visionnement des captations, sur mon choix des séquences, etc. Elle me dit qu'elle est un peu mal à l'aise, mais elle se plie au jeu. Elle est tout de même assez calme, elle rit et embarque dans la discussion.

Captation 2 – Notes personnelles pour un article ou pour elle-même

Julie est toujours de bonne humeur lorsqu'elle m'accueille. Cette fois-ci, elle me dit qu'elle ne sait pas trop sur quoi écrire. Nous prenons alors le temps de discuter des projets qu'elle a en ce moment. Elle m'explique que comme elle travaille présentement sur plusieurs projets professionnels, elle n'écrit pas beaucoup pour elle-même. Elle m'explique qu'elle réfléchit depuis quelque temps à écrire un texte sur le mensonge pour elle et peut-être éventuellement pour essayer de le publier dans un journal universitaire. Nous passons un peu de temps à discuter de ce qu'elle pense du sujet.

Durant la captation vidéo, Julie est toujours calme et sérieuse. Elle ne parle pas, sauf pour m'indiquer qu'elle a fini. Pendant l'écriture, on voit qu'elle est reculée dans sa chaise et que l'écriture est lente avec beaucoup de retours en arrière. Au bout d'un moment, elle s'approche de l'écran et commence à écrire plus régulièrement.

Autoconfrontation 2

Avant l'autoconfrontation, nous avons pris le temps de discuter de sa semaine et des commentaires ou des idées qui lui étaient venues sur l'écriture depuis notre dernière rencontre. Elle m'a d'abord parlé du sujet de son texte. C'est un sujet très émotif pour elle. Puis, elle m'a parlé de la méthode que nous utilisions, avec les autoconfrontations. Elle n'était pas tellement à l'aise avec cette méthode, elle ne trouvait pas que les informations qu'elle me donnait étaient pertinentes ou complètes. J'ai pris le temps de lui expliquer pourquoi je préférais une méthodologie dans laquelle une discussion s'installait autour d'une reprise de l'activité. Après environ 30 minutes de discussion sur son texte et sur la méthode, nous avons commencé à regarder une séquence vidéo. Julie est tout de suite devenue très mal à l'aise. Elle m'a dit qu'elle trouvait que c'était intimidant et son attitude non verbale a complètement changé, elle s'est tout de suite reculée dans sa chaise en me disant ça. J'ai exploré un peu avec elle ce qui l'intimidait et je lui ai demandé si elle voulait arrêter. Elle a décidé de poursuivre, mais le reste de l'entretien a été plus difficile. Elle développait moins ses réponses. Aussitôt que nous avons fini, elle a quitté le local. Nous devions aller faire une captation au café après, mais elle était trop fatiguée. Elle m'a tout de même tout de suite donné un autre rendez-vous pour plus tard dans la semaine.

Captations suivantes

Les captations suivantes ont été filmées par Julie elle-même dans son appartement. Je lui ai proposé de fonctionner ainsi puisqu'elle m'avait dit à quelques reprises qu'elle se sentait observée et que cela avait une incidence sur son écriture. De plus, il était difficile pour Julie de m'inviter lorsqu'elle avait quelque chose à écrire, elle écrivait pour moi lors des séances. J'ai pensé que j'aurais accès à des écrits plus spontanés si je lui laissais une caméra. Cela n'a toutefois pas vraiment été le cas.

Elle a filmé cinq séquences en deux jours. La première captation était une nouvelle qu'elle avait déjà écrite et qu'elle a fait dérouler à l'écran. La deuxième était un chapitre de sa maîtrise sur lequel elle avait déjà travaillé et qu'elle continuait. Elle a ensuite écrit des notes personnelles sur elle et sur sa manière de voir son trouble. Ces notes m'étaient personnellement adressées, c'était sa façon de m'expliquer sa façon de voir les choses. Elle s'est aussi filmé en train de m'écrire un courriel. Elle a fini par un autre texte pour sa maîtrise.

Autoconfrontation 3

Pour cette autoconfrontation, nous avons visionné des textes que Julie avait filmés elle-même dans son appartement. Julie est arrivée en retard pour cette rencontre, mais elle était calme et de bonne humeur, mais fatiguée. On a pris un peu de temps pour discuter de son temps des fêtes et de son déménagement. Puis des textes qu'elle avait écrits. C'est à ce moment que j'ai parti la caméra. Julie m'explique les premiers textes sans problèmes. On voit qu'elle a choisi certains textes en fonction de ce qu'elle voulait me dire sur l'écriture. Lorsque nous sommes arrivés à un texte sur elle-même, sur sa vision de l'autisme, elle m'a expliqué pourquoi elle l'avait écrit avec beaucoup d'émotion. Ensuite, elle n'a pas été capable de continuer, elle était trop fatiguée. Elle a quitté très rapidement le bureau.

Description des rencontres avec Antoine

Rencontre informelle

Après notre première rencontre pour que je lui explique mon projet de recherche, j'ai fait une deuxième rencontre avec Antoine avant de commencer à faire les captations vidéo pour qu'on apprenne à se connaître et qu'on regarde un peu ses pratiques d'écriture et ce qu'on allait

filmer. Cette rencontre a duré près de deux heures trente et Antoine m'a principalement parlé de son histoire avec l'écriture.

Captation 1 – Texte personnel poétique et texte personnel d'opinion

Cette rencontre a été une surprise pour Antoine puisqu'il avait oublié notre rendez-vous et qu'il n'avait pas reçu mon courriel de confirmation. Il s'est tout de même prêté au jeu. Comme pour toutes les rencontres qui ont suivi, au début de la rencontre Antoine a pris au moins 30 minutes pour me parler de ses difficultés informatiques et de ses nouvelles trouvailles.

Ensuite, ça n'a pas tout de suite été facile pour lui de se mettre à écrire. Il est allé se faire à manger et il s'est mis de la musique pour l'ambiance. Il a finalement écrit deux textes. L'un est un poème en prose sur la nuit et l'autre, un texte d'opinion sur la charte et le débat qui a cours sur le sujet.

Autoconfrontation 1

Durant cette autoconfrontation, Antoine a parlé de l'importance que prend la mise en page pour lui et de ses différentes pratiques d'écriture. Il parle aussi de sa méthode de travail lorsqu'il écrit des textes d'opinion ou de la poésie. Il parle de sa difficulté à comprendre les règles de ponctuation. Puis, de la réécriture en lien avec l'acceptation de soi et des différentes facettes de sa personnalité.

Captation vidéo 2 – Retour sur sa semaine, liste de chose à faire et raison pour écrire

Lors de cette captation vidéo, Antoine semble avoir de la difficulté à commencer. Il ouvre un document et va ensuite se chercher quelque chose à boire, il me parle un peu. Puis, il se met aussi de la musique et se met à écrire. Il murmure des paroles de chansons et bat la mesure avec de la tête en écrivant. Il semble calme, mais fatigué. Il s'étire et bâille beaucoup. Il passe d'un texte à l'autre en fonction de ce qu'il a dans la tête.

Le premier texte qu'il écrit est sa déception de la semaine. Puis, il se met à faire une liste de choses à faire. Il fait un aller-retour entre les deux textes. Il ouvre ensuite un autre document pour écrire un texte sur ses raisons pour écrire. Puis, il revient aux deux premiers textes. Il prend le temps de corriger et de mettre en page le premier texte, mais pas les autres.

Captation vidéo 3 – Texte scolaire

Comme il était difficile pour Antoine de me dire quand il serait en mesure de faire son travail de fin de session, nous avons convenu que je lui laisserais une caméra pour qu'il se filme lui-même. Il a filmé deux séquences vidéo pour ce travail.

Autoconfrontation 3

Nous avons fait les autoconfrontations peu de temps après qu'il ait filmé son travail, mais quelques mois après la captation 2. Il ne se rappelait donc pas beaucoup de ses textes. Donc la conversation est un peu moins fluide.

Il me parle du fait qu'il écrit souvent plusieurs choses en même temps, à la maison et au travail. Il explique pourquoi il utilise les listes de choses à faire. Il explique l'importance de faire attention à son français.

RÉFÉRENCES

- Albert, Jean-Pierre. 1993. «Écritures domestiques». In *Écritures ordinaires*, Daniel Fabre, p. 37-91. Laurai, Orne: Édition P.O.L Centre Georges-Pompidou.
- Alcorn MacKay, Susan (2010). Définir les tendances actuelles et les soutiens requis pour les étudiants atteints de troubles du spectre autistique qui font la transition au palier postsecondaire. Ontario, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
En ligne. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/ASD_FR.pdf%3E.
- Althabe, Gérard. 1990. «Ethnologie du contemporain et enquête de terrain». *Terrain*, vol. 14, p. 126-131. En ligne. <<http://terrain.revues.org/2976%3E>.
- Altounian, Janine. 1998. «Écriture de soi à travers les options de l'autre : à être en dette de texte à ceux qui furent sans "papiers"». In *Écriture de soi et trauma*, Jean-François Chiantaretto, p. 97-111. Paris: Anthropos.
- APA, American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4 ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association p.
- , 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5 ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association p.
- Asaro, Kristie. 2008. «The Effects of Planning Instruction and Self-Regulation Training on the Writing Performance of Young Writers with Autism Spectrum Disorders». New York (USA), Departement of Educational and Counseling Psychology, University of Albany, 142 p.

- Asaro-Saddler, Kristie, et Bruce Saddler. 2010. «Planning Instruction and Self-Regulation Training: Effects on Writers With Autism Spectrum Disorders». *Exceptional Children*, vol. 77, no 1, p. 107-124.
- Bang, Myong-Ye, et Peg Lamb. 1996. «The Impact of Inclusion of Students with Challenging Needs». In *The Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps* (The New Orleans Hilton Riverside), sous la dir. de. The New Orleans Hilton Riverside.
- Barré-De Miniac, Christine. 1995. «La didactique de l'écriture: Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche». *Revue française de pédagogie*, vol. 113, p. 93-133. En ligne. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221%3E.
- , 2000. *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Coll. «Didactiques». Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 140 p.
- , 2002a. «Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant». *Recherches & éducations*, no 2. En ligne. <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>. >. Consulté le 29 novembre 2012.
- , 2002b. «Le rapport à l'écriture: Une notion à plusieurs dimensions». *Pratiques*, no 113-114, p. 29-40.
- Barré-De Miniac, Christine, Françoise Cros et Jacqueline Ruiz. 1993. *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF éditeurs p.
- Bautier, Élisabeth. 2002. «Du rapport au langage: Question d'apprentissages différenciés ou de didactique?». *Pratiques*, vol. Juin, no 113/114, p. 41-54. En ligne. http://www.pratiques-cresf.fr/p113_ba2.pdf%3E.
- Bautier, Élisabeth, et Jean-Yves Rochex. 1998. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin p.

Béguin, Pascal, et Yves Clot (2005). L'action située dans le développement de l'activité. Activités. 1: 27-49 p En ligne. <<http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>>.

Beillerot, Jacky, Pierre Berdot, Claudine Blanchard-La Ville, Alain Bronner, Philippe Carré, Françoise Hatchuel, Françoise Laot, Nicole Mosconi, Claude Poulette et Jean-Luc Rinaudo. 2000. *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan p.

Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard-La Ville et Nicole Mosconi. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan p.

Beldame, Magali (2008). Suivre à la trace l'activité de deux co-acteurs: La cas d'une rédaction conjointe médiée par un artefact numérique. Activités. 5: 40-57 p En ligne. <<http://www.activites.org/v5ni/v5ni.pdf%3E>>.

Bottomley, Diane M., William A. Henk et Steven A. Melnick. 1998. «Assessing Children's Views about themselves as Writers Using the Writer Self-Perception Scale». *The Reading Teacher*, vol. 51, no 4, p. 286-296. En ligne. <<http://www.jstor.org/stable/20201910%3E>>.

Boumard, Patrick. 2011. *Des ethnologues à l'école*. Paris: Téraèdre, 160 p.

Bronckart, Jean-Paul. 2005. *Une introduction aux théories de l'action*. Coll. «Carnets des sciences de l'éducation». Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 97 p.

-----, 2009. *Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif*. Séminaire International de l'AIESEP (Besançon). 5-22 p.

Brown, Heather M., et Perry D. Klein. 2011. «Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 41, p. 1464-1474. En ligne. <<http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/eric/docview/898844776/fulltextPDF/13E75B730ACFFA33A6/1?accountid=14719%3E>>.

- Brown, Matthew, Jodene Morrell et Kathleen Dudden Rowlands. 2011. «Transforming Young Writers' Attitudes toward Writing and Becoming Writers». *California English*, vol. 17, no 2, p. 15-17. En ligne. <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED531021.pdf%3E>.
- Bruning, Roger, et Christy Horn. 2000. «Developing Motivation to Write». *Educational Psychologist*, vol. 35, no 1, p. 25-37. En ligne. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3501_4%3E.
- Bucheton, Dominique, et Élisabeth Bautier. 1997. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Conté-sur-Noireau, France: CRDP de l'académie de Versailles p.
- Camarena, Phame M., et Pamela A. Sarigiani. 2009. «Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents». *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 24, no 2, p. 115-128.
- Chamak, Brigitte. 2005. «Les récits de personnes autistes: Une analyse socio-anthropologique». *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, vol. 105, no 106, p. 33-50.
- Chanfrault-Duchet, Marie-Françoise. 1993. «Microsillons: L'enregistrement du moi présent». In *Le journal personnel*, Philippe Lejeune, p. 21- 50. Paris: Université Paris X.
- Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos, 112 p.
- Charney, Davada, John H. Newman et Mike Palmquist. 1995. «"I'm Just No Good at Writing": Epistemological Style and Attitudes Toward Writing». *Written Communication*, vol. 12, p. 298-329. En ligne. <<http://wcx.sagepub.com/content/12/3/298%3E>.
- Chartrand, Suzanne-G., et Michèle Prince. 2009. «La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois». *Canadian Journal of Education*, vol. 32, no 2, p. 317-343. En ligne. <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module

[s/document_section_fichier/fichier_ada6da3b3357_ecrit.pdf%3E](#). Consulté le 16 octobre 2012.

Chauvier, Éric. 2011. *Anthropologie de l'ordinaire: Une conversion du regard*. Coll. «Essais». Toulouse: Anacharsis, 168 p.

Chavkin, Teri Michelle. 2008. «Where Writing and Autism Intersect: A Study of Literate Practice in Children with High-functioning Autism and Asperger Syndrome». Santa Barbara, Faculté de l'éducation, University of California.

Clancier, Anne. 1998. «Fonction de l'écriture de soi post-traumatique : Jean-Paul Sartre, Richard Morgiève». In *Écriture de soi et trauma*, Jean-François Chiantaretto, p. 41-58. Paris: Anthropos.

Clot, Yves. 2005. «Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité?». In *Colloque du CNAM*, sous la dir. de.

Clot, Yves, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Livia Scheller. 2000. «Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité». *Pistes*, vol. 2, p. 1-7.

Clot, Yves, et M. Litim (2008). *Activité, santé et collectif de travail. Pratiques Psychologiques*, Elsevier. 14: 101-114 p En ligne. <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1016/j.prps.2007.12.003%3E>.

Crick, Nathan. 2003. «Composition As Experience: John Dewey on Creative Exression and the Origins of "Mind"». *College Composition and Communication*, vol. 55, no 2, p. 254-275. En ligne. <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/pdfplus/3594217.pdf?acceptTC=true%3E>.

Dabène, Michel. 1987. *L'adulte et l'écriture: Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck p.

- Delano, Monica E. 2007. «Improving Written Language Performance of Adolescents with Asperger Syndrome». *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 40, no 2, p. 345-351.
- Ebersold, Serge. 2009. «Capital identitaire, participation sociale et effet d'affiliation». In *Participation et responsabilité sociale*, Viviane Guerdan, Geneviève Petitpierre, Jean-Paul Moulin et Marie-Claire Haelewyck, p. 61-72. Bern: Peter Lang AG.
- Ellis, Robert A., Charlotte A. Taylor et Helen Drury. 2007. «Learning Science through Writing: Associations with Prior Conceptions of Writing and Perceptions of a Writing Program». *Higher Education Research and Development*, vol. 26, no 3, p. 297-311. En ligne. <<http://dx.doi.org/10.1080/07294360701494310%3E>>.
- Elsabbagh, Mayada, Gauri Divan, Yun-Joo Koh, Young Shin Kim, Shuaib Kauchali, Carlos Marcin, Cecilia Montiel-Nava, Vikram Patel, Christiane S. Paula, Chongying Wang, Mohammad Taghi Yasamy et Eric Fombonne. 2012. «Global Prevalence in Autism and Other Pervasive Developmental Disorders». *Autism Research*, vol. 5, no 3, p. 160-179. En ligne. <<http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2048/doi/10.1002/aur.239/full%3E>>.
- Engeström, Yrjö. 2000. «Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work». *Ergonomics*, vol. 43, no 7, p. 960-974.
- EVA, Groupe. 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette Éducation p.
- Fabre, D. 1993. *Écritures ordinaire*. Paris: POL/BPI - Centre Georges Pompidou p.
- Ferraioli, Suzannah J., et Sandra L. Harris. 2011. «Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum». *Journal of Contemporary Psychotherapy*, vol. 41, p. 19-28.
- Flower, Linda, et John R. Hayes. 1981. «A Cognitive Processes Theory of Writing». *College Composition and Communication*, vol. 32, no 4, p. 365-387.

- Foley-Nicpon, Megan, Susan G. Assouline et Rebecca D. Stinson. 2012. «Cognitive and Academic Distinctions Between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome». *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, no 2, p. 77-89.
- Fossé-Poliak, Claude. 1993. «Écritures populaires: Note de recherche». *Politix*, vol. 6, no 24, p. 168-189. En ligne.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_1993_num_6_24_1594%3E.
- Fougeyrollas, Patrick. 1990. «Le processus de production des handicaps: Vers un cadre conceptuel renouvelé». *Revue canadienne de santé mentale*, vol. 9, no 2, p. 151-163.
- Fougeyrollas, Patrick, René Cloutier, Hélène Bergeron, Jacques Côté, Côté Marcel et Ginette St-Michel. 1996. *Révision de la proposition québécoise de classification: Processus de production du handicap*. Lac St-Charles, Québec: Réseau international sur le processus de production du handicap p.
- FQA, Fédération québécoise de l'autisme (2013). Favoriser l'accessibilité des personnes autistes aux études supérieures En ligne.
http://www.autisme.qc.ca/assets/files/boite-outils/intervention-education/Etudes_sup/Accessibilite-Etudes_superieures.pdf%3E.
- Frith, Uta. 1992. *L'énigme de l'autisme*. A. Gerschenfeld. Paris: Éditions Odile p.
- Fritsch, A., A. Murad, S. Kloss, G. Francescon-Rota et E. Bizet. 2009. «L'entraînement aux habiletés sociales chez les adultes avec autisme». *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, vol. 167, no 4, p. 299-302.
- Garneau, Jacques. 1985. *Écrire en prison*. Montréal: Éditions Nouvelle Optique, 109 p.
- Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin p.

- Giordano, Gerard. 1987. «Attitude Toward Writing: An Inventoy». *Intervention in School and Clinic*, vol. 22, no 4, p. 419-422. En ligne. <<http://isc.sagepub.com/content/22/4/419.citation%3E>.
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Alain Kihm. Paris: Les Éditions de Minuit, 230 p.
- Graham, Steve, Shierley S. Schwartz et Charles A. MacArthur. 1993. «Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, no 4, p. 237-249.
- Griswold, Deborah E., Gena P. Barnhill, Brenda Smith Myles, Taku Hagiwara et Richard L. Simpson. 2002. «Asperger Syndrome and Academic Achievement». *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 17, no 2 (été), p. 94-102. En ligne. <<http://foa.sagepub.com/content/17/2/94%3E>. Consulté le 14 octobre 2012.
- Happé, Francesca. 1994. «An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feeling by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 24, no 2, p. 129-154. En ligne. <<http://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/pdf/10.1007%2FBF02172093.pdf%3E>.
- Hayes, John R. 1995. «Un nouveau modèle du processus d'écriture». In *La production de textes: Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond, p. 49-72. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Jurecic, Ann. 2007. «Neurodiversity». *College English*, vol. 69, no 5, p. 421-442. En ligne. <<http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/25472229%3E>.
- Kanner, Leo. 1943. «Autistic Disturbances of Affective Contact». *Nervous Child*, vol. 2, p. 217-250.

- Kear, Dennis J., Gerry A. Coffman, Michael C. McKenna et Anthony L. Ambrosio. 2000. «Measuring Attitude toward Writing: A New Tool for Teachers». *The Reading Teacher*, vol. 54, no 1, p. 10-23. En ligne. <<http://www.jstor.org/stable/20204872>>3E.
- Knudson, Ruth E. 1991. «Development and Use of a Writing Attitude Survey in Grade 4 to 8». *Psychological Reports*, vol. 68, p. 807-816. En ligne. <<http://www.amsciepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/pdf/10.2466/pr0.1991.68.3.807>>3E.
- , 1992. «Development and Application of a Writing Attitude Survey for Grade 1 to 3». *Psychological Reports*, vol. 70, p. 711-720. En ligne. <<http://www.amsciepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/pdf/10.2466/pr0.1992.70.3.711>>3E.
- , 1993. «Development of a Writing Attitude Survey for Grades 9 to 12: Effects of Gender, Grade, and Ethnicity». *Psychological Reports*, vol. 73, no 2, p. 587-594. En ligne. <<http://www.amsciepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/pdf/10.2466/pr0.1993.73.2.587>>3E.
- , 1995. «Writing Experiences, Attitudes, and Achievement of First to Sixth Graders». *Journal of Educational Research*, vol. 89, no 2, p. 90-97.
- Lahire, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon p.
- , 1998. *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Coll. «Sciences sociales, Collection Essais et Recherches». Paris: Nathan, 271 p.
- , 2005. *L'invention de l'"illettrisme": Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte / Poche, 371 p.

-----, 2008. «De la réflexivité dans la vie quotidienne: Journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, no 2, p. 165-179. En ligne. <<http://id.erudit.org/iderudit/000652ar%3E>.

Le Roux, Nathalie, et Anne Marcellini (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France: Revue de questions et axes de recherche. *ALTER - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, Eslevier. 5: 281-296 p En ligne. <<http://www.sciencedirect.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/science/article/pii/S1875067211000800%3E>.

LeCompte, Margaret, D., et Judith Preissle. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2e. Californie, États-Unis: Academic Press, Inc., 425 p.

Legendre, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin. Montréal

Leslie, Allan M. 1987. «Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind"». *Psychological Review*, vol. 94, no 4, p. 412-426.

Levin, Tamar, et Tili Wagner. 2006. «In their Own Words: Understanding Student Conceptions of Writing through Their Spontaneous Metaphors in the Science Classroom». *Instructional Science*, vol. 34, p. 227-278. En ligne. <<http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/eric/docview/740288457/fulltextPDF/13E7AE3692776BA020C/1?accountid=14719%3E>.

Lounds, Julie, Marsha Mailick Seltzer, Jan S. Greenberg et Paul T. Shattuck. 2007. «Transition and change in adolescents and young adults with autism: Longitudinal effects on maternal well-being». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 112, no 6, p. 401-417.

Mayes, Susan Dickerson, et Susan L. Calhoun. 2003a. «Ability Profiles in Children with Autism: Influence of Age and IQ». *SAGE Publications and The National Autistic Society*, vol. 6, no 4, p. 65-80.

-----, 2003b. «Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and Academic Achievement Test Scores in Children with Autism». *Journal of Autism and Developmental Disorders*,

- vol. 33, no 3, p. 329-341. En ligne.
<http://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/pdf/10.1023%2FA%3A1024462719081.pdf%3E>.
- , 2006. «Frequency of Reading, Math, and Writing Disabilities in Children with Clinical Disorders». *Learning and Individual Differences*, vol. 16, p. 145-157. En ligne.
<http://www.sciencedirect.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/science/article/pii/S1041608005000415%3E>.
- , 2007. «Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder». *Child Neurology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, vol. 13, no 6, p. 469-493. En ligne.
<http://dx.doi.org/10.1080/09297040601112773%3E>.
- , 2008. «WISC-IV and WIAT-II Profiles in Children With High-Functioning Autism». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 38, p. 428-439. En ligne.
<http://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/pdf/10.1007%2Fs10803-007-0410-4.pdf%3E>.
- MELS, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Rencontres des partenaires en éducation: Document d'appui à la réflexion: Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. du Loisir et du Sport Ministère de l'Éducation. Québec, Gouvernement du Québec En ligne.
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegration_ElevesHandDiff.pdf.%3E.
- Ménard, Edith. 2007. «Les troubles envahissants du développement sans déficience». *Psychologie Québec*, vol. Mars, p. 27-30. En ligne.
http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/PsyQc_Dossier_2_Menard_Mars07.pdf%3E.
- Mesibov, Gary B., et Victoria Shea. 1996. «Full Inclusion and Students with Autism». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, no 3, p. 337-346. En ligne.
<http://link.springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/pdf/10.1007%2FBBF02172478.pdf%3E>.

Mottron, Laurent. 2006. *L'autisme: une autre intelligence, Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont (Belgique): Pierre Mardaga éditeur, 219 p.

Myles, Branda Smith, Maleia Rome-Lake, Gena P. Barnhill, Abigail Huggins, Taku Hagiwara et Deborah E. Griswold. 2003. «Written Language Profile of Children and Youth with Asperger Syndrome: From Research to Practice». *Education and Training in Developmental Disabilities*, vol. 38, no 4, p. 362-369. En ligne. <http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2003v38_Journals/ETDD_200312v38n4p362-369_Written_Language_Profile_Children_Youth_With_Aspenger_Syndrome.pdf%3E>.

Myles, Branda Smith, et Richard L. Simpson. 2001. «Effective Practices for Students with Asperger Syndrome». *Focus on Exceptional Children*, vol. 34, no 3, p. 1-14.

NEDSAC, National Epidemiologic Database for the Study of Autism in Canada (Mars 2012). Finding from the National Epidemiologic Database for the Study of Autism in Canada (NEDSAC): Changes in the Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Newfoundland and Labrador, Prince Edward Island, and Southeastern Ontario En ligne. <http://authoring.wp.queensu.ca/lenya/nedwww/live/Publications/FamilyUpdates/NEDSAC_Report_March2012.pdf>.

Norris, Sonya, Jean-Rodrigue Paré et Sheena Starky (2006). L'autisme infantile au Canada: Questions relatives à l'intervention comportementale. service d'information et de recherches parlementaires Gouvernement du Canada, bibliothèque du parlement En ligne. <<http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0593-f.pdf%3E>>.

Ochs, Elinor, Tamar Kremer-Sadlik; Karen Gainer Sirota et Olga Solomon. 2004. «Autism and the Social World: An Anthropological Perspective». *Discourse Studies*, vol. 6, no 2, p. 147-183. En ligne. <<http://dis.sagepub.com/content/6/2/147%3E>>.

Ochs, Elinor, et Olga Solomon. 2004. «Introduction: Discourse and Autism». *Discourse Studies*, vol. 6, no 2, p. 139-146. En ligne. <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/discourseautism.pdf%3E>>.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre (2000). Le "je" méthodologique: Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*. 41: 417-445 p En ligne. <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289%3E.

Olson, David R. 1994. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Melbourne, Australie: Cambridge University Press p.

Ozonoff, Sally, Mikle South et Sherri Provencal. 2005. «Executive Functions». In *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 3, Fred R. Volkman, Rhea Paul, Ami Klin et Donald Cohen, p. 606-627. Noboken, NJ: John Wiley & Sons.

Penloup, Marie-Claude. 2003. «Pratiques langagières scolaires / non scolaires: La question se pose aussi pour l'écrit». *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 2, no 130, p. 211-222. En ligne. <<http://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-211.htm%3E>.

-----, 2007. «Ateliers d'écriture et fragments d'autobiographies langagières». In *Le propre de l'écriture de soi*, Françoise simonet-Tenant, p. 129-134. Paris: Téraèdre.

Piolat, Annie. 2004. «Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail». *Linx*, vol. 51, p. 55-74. En ligne. <<http://linx.revues.org/174%3E>. Consulté le 6 mai 2014.

Plaisance, Éric, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon et Cornelia Schneider. 2007. «Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 37, p. 159-164.

Poirier, Nathalie, et Jacque Forget. 1998. «Les critères diagnostiques de l'autisme et du syndrome d'Asperger: Similitudes et différences». *Santé mentale au Québec*, vol. 23, no 1, p. 130-148. En ligne. <<http://id.erudit.org/iderudit/032441ar%3E>.

Rosenblatt, Louise M. 2004. «The Transactional Theory of Reading and Writing». In *Theoretical Models and Processess of Reading* 5, Robert B. Ruddell et Norman J.

Unrau, p. 1363-1398. Newark, DE: International Reading Association. En ligne.
<<https://syllabus.byu.edu/uploads/d/dcMD5Me7C060.pdf>>.

Saussure, Ferdinand de. 1962. *Cours de linguistique générale publié par Charles Bally et Albert Sechehaye* 3. Paris: Bibliothèque scientifique p.

Schneuwly, Bernard. 2008. «Vygotski, l'école et l'écriture». *Pratiques et théories Cahier no. 118*. En ligne. <<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/No118.pdf%3E>>.

Sinclair, Jim. 1992. «Bridging the Gaps: An Inside-Out View of Autism (Or, Do you Know What I Don't Know?)». In *High-Functioning Individuals with Autism*, Eric Schopler et Gary B. Mesibov. New-York: Plenum Press.

-----, 1993. «Ne nous pleurez pas». *Our Voice, lettre d'information de Autism Network International*, vol. 1, no 3.

Slingeneyer, Marc, et Serge Bibauw. 2010. «L'écriture réflexive dans le contexte de la transition secondaire-université: Enquête auprès des élèves et des étudiants». *Échanges*, vol. 20, p. 1-13.

Tauveron, Catherine, et Pierre Seve. 2005. *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Coll. «Hatier pédagogie cycle 2 et cycle 3». Paris: Hatier, 201 p.

Vergnaud, Gerard. 1998. «Au fond de l'action, la conceptualisation». In *Savoirs théoriques et savoirs d'actions* Jean-Marie Barbier, p. 275-292. Paris: Presses Universitaires de France.

Vygotski, Lev. 1985. *Pensée et Langage*. Paris: Éditions sociales p.

Watine, Philippe (2005). *Insertion et maintien dans l'emploi des personnes en situation de handicap en France*. EMC - Toxicologie-Pathologie, Elsevier. 2: 111-136 p En ligne.

<http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/10.1016/j.emctp.2005.06.001%3E>.

Williams, Donna. 1992. *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris: J'ai lu p.

-----, 1996. *Quelqu'un, quelque part*. Paris: Éditions J'ai lu p.